

**60-66 AYLIK İKEN İLKOKULA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA
YAZMA BECERİ GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ
BU TEZ BAP BİRİMİ TARAFINDAN DESTEKLENMİŞTİR**

Ahmet Erkam İŞİK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak – 2014

TC
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

60-66 AYLIK İKEN İLKOKULA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA
YAZMA BECERİ GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet Erkam IŞIK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak

2014

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

60-66 AYLIK İKEN İLKOKULA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA YAZMA BECERİ GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet Erkam IŞIK

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin gelişim durumlarını belirlemektir. Araştırmada tarama modelinin tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 60-66 aylıkken ilkokul birinci sınıfa başlayan ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfa devam eden, Uşak ili merkez Atatürk İlkokulu ve Aybey İlkokulu'na kayıtlı 38 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri, öğrencilerin okumalarının kayıt altına alındığı videolar, okuma metinlerine ilişkin sorular, öğrencilere yazdırılmak amacıyla belirlenmiş metinler, yanlış analiz envanteri, yazım kılavuzu ve çok boyutlu okunaklılık ölçeği kullanılmıştır. Okuma metinleri ve yazma metinleri Millî Eğitim Bakanlığı Talim Tebriye Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmiş ve kullanılmakta olan ilkokul 2. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Okuma metinlerine ilişkin sorular uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Verilerin analizinde “aritmetik ortalama”, “yüzde” ve “frekans” değerleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin olması gereken seviyeden daha geride olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okuduğunu anlama ve okunaklı yazma boyutlarında seviyelerinin daha da düşük olduğu görülmüştür.

İlkokul birinci sınıfın ikinci döneminde okuma ve yazma becerisinin kazanıldığı göz önünde bulundurularak araştırmanın sonuçları sorgulanmalıdır. Araştırmanın bu yönüyle alana ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi BAP Birimi tarafından proje olarak desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 60-66 aylık, ikinci sınıflar, okula başlama yaşı, okuma, yazma

ABSTRACT**THE SURVEY OF READING AND WRITING SKILLS OF STUDENTS,
ATTENDING PRIMARY SCHOOL AT 60-66 MONTHS AGE****Ahmet Erkam IŞIK****Department of Primary Education****Science of Classroom Teaching****Institute of Social Sciences Uşak University, 2014****Advisor: Associate Professor Erol DURAN****ABSTRACT**

Aim of this survey is to determine the development levels of reading and writing skills of students, attending second grade in primary school, who started the first grade of primary school at the age of 60-66 months. Descriptive and content analysis are used in this survey which are both the techniques of screening model. The study group of this survey consists of 38 students who started first grade of primary school at the age of 60-66 months and who are now attending the second grade of Atatürk Primary School and Aybey Primary School in 2013-2014 educational year in Uşak.

Reading texts, video records including the reading performance of students, questions related to the reading texts, predetermined texts to be writing by student, wrong analysis inventory, dictionary of spelling and multidimensional legibility scale (Yıldız & Ateş, 2007) are used as data collection tools in this survey. Reading and writing texts are selected from second grade course books approved by Ministry of Education, Board of Education and Discipline. Questions related to reading texts are prepared by the researcher after consulting expert opinion. In data analysis, “arithmetic mean” “percentage” and “frequency” values are used.

According to the result of survey, it is stated that students who started the first grade of primary school at the age of 60-66 months do not have the required reading and writing skills as they are attending the second grade. It is also stated that students are far behind their required progress especially in terms of comprehension and

legibility. The result of this survey should be evaluated considering the fact that first graders get reading and writing skills in second term of the educational year. From this point of view, this survey is thought to contribute to this field of literature and application of other studies.

This master degree thesis, has been supported by Scientific Researches Department, Uşak University.

Keywords: 60-66 months, second graders, age of attending to school, reading, writing

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet Erkam IŞIK'ın “**60-66 aylık iken ilkokula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi**” başlıklı tezi 26.09.2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Erol DURAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zekerya BATUR

Üye : Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR

Üye:

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın gerçekleştirilmesinde araştırmanın başlangıcından sonuna kadar değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren, cesaretlendiren, bilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Erol DURAN'A teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen Atatürk ilkokulu ve Aybey ilkokulu idarecilerine ve sınıf öğretmenleri Asiye BOZDOĞAN ile Fedai KİŞİN'e; toplanan verilerin değerlendirilmesinde görüşlerine başvurduğum sınıf öğretmenleri Osman DÖNMEZ ve Pınar KALKANLI'ya; uygulama yapılan sınıflardaki öğrencilere ve velilerine; yüksek lisans eğitimim boyunca tavsiye ve yardımlarından dolayı Hocalar İlçe Millî Eğitim Müdürü Mehmet Ali DİŞÇİ'ye çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca tecrübeleriyle yanımda olan ve desteğini esirgemeyen babam Cihangir IŞIK, annem Müslüme IŞIK ile kardeşlerime, örnek aldığım şahsiyetlere ve hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Ahmet Erkam IŞIK

2014

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ahmet Erkam IŞIK
Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir/ 07.11.1987
Eğitim Durumu : Lisans
Lisans Öğretimi : Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Millî Eğitim Bakanlığı
Sınıf Öğretmenliği (2008-Hâlen)

Yayınlar

--

İletişim

E-posta Adresi : ahmeterkamisik@gmail.com

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ | ii |
| ABSTRACT..... | iv |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI | vi |
| ÖNSÖZ | vii |
| ÖZGEÇMİŞ | viii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| TABLolar VE FOTOĞRAFLAR LİSTESİ | xi |
| BÖLÜM 1. | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1.Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2.Tezin Adı | 2 |
| 1.3. Tezin Konusu | 2 |
| 1.4.Tezin Amacı..... | 3 |
| 1.5. Tezin Önemi..... | 3 |
| 1.6. Varsayımlar..... | 4 |
| 1.7. Sınırlılıklar | 4 |
| 1.8. Tanımlar | 4 |
| BÖLÜM 2. | 6 |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 6 |
| 2.1. İlkokuma Yazma Öğretimi..... | 6 |
| 2.1.1.Okuma..... | 7 |
| 2.1.1.1.Okuma Hızı | 9 |
| 2.1.1.2. Kelime Tanıma..... | 10 |
| 2.1.2.3. Okuduğunu Anlama | 11 |
| 2.1.2. Yazma | 12 |
| 2.1.2.1. Yazma Hızı | 14 |
| 2.1.2.2. İmlâ Kurallarına Uygunluk | 15 |
| 2.1.2.3. Okunaklılık | 15 |
| 2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi | 16 |
| 2.2.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri..... | 17 |
| 2.2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin İlkeleri | 19 |
| 2.2.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları | 20 |
| 2. 4. Bitişik Eğik Yazı ve Öğretimi..... | 20 |

| | |
|--|----|
| 2.5. 5 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri | 23 |
| 2.5.1. Fiziksel Gelişim | 23 |
| 2.5.2. Bilişsel Gelişim | 24 |
| 2.5.3. Sosyal Gelişim | 26 |
| 2.5.4. Dil Gelişimi | 27 |
| 2.6. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu | 28 |
| 2.7. İlgili Araştırmalar | 29 |
| BÖLÜM 3. | 41 |
| YÖNTEM | 41 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 41 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 41 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı | 42 |
| 3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları | 44 |
| 3.5. Veri Toplama Süreci | 44 |
| 3.6. Verilerin Analizi | 45 |
| BÖLÜM 4. | 50 |
| BULGULAR VE YORUMLAR | 50 |
| 4. 1. Okuma Becerisi Okuma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular | 50 |
| 4.2. Okuma Becerisi Kelime Tanıma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular | 52 |
| 4.3. Okuma Becerisi Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular | 54 |
| 4.4. Yazma Becerisi Yazma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular | 57 |
| 4.5. Yazma Becerisi İmlâ ve Noktalama Kurallarına Uygunluk Alt Boyutuna İlişkin Bulgular | 58 |
| 4.6. Yazma Becerisi Okunaklılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular | 60 |
| BÖLÜM 5. | 64 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 64 |
| 5.1. Sonuçlar | 64 |
| 5.2. Tartışma | 65 |
| 5.3. Öneriler | 69 |
| KAYNAKÇA | 71 |
| EKLER | 83 |
| Ek 1. Uygulama İzin Belgesi | 83 |
| Ek 2. Okuma Metinleri | 84 |
| Ek 3. Okuduğunu Anlama Soruları | 90 |

| | |
|---|----|
| Ek 4. Yazma Metinleri..... | 91 |
| Ek 5. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği..... | 92 |

TABLOLAR VE FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. <i>Çalışmaya katılan 60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....</i> | 40 |
| Tablo 2. <i>Çalışmaya katılan 60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin devam ettikleri okula göre dağılımı.....</i> | 41 |
| Tablo 3. <i>İlköğretim Öğrencilerinin Ders Geçme ve Başarı Durumlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler.....</i> | 45 |
| Tablo 4. <i>İlköğretim Öğrencilerinin Ders Geçme ve Başarı Durumlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler.....</i> | 46 |
| Tablo 5. <i>Okuma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.....</i> | 48 |
| Tablo 6. <i>Kelime Tanıma Alt Becerisine İlişkin Bulgular Tablosu.....</i> | 51 |
| Tablo 7. <i>Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.....</i> | 52 |
| Tablo 8. <i>Yazma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.....</i> | 55 |
| Tablo 9. <i>İmlâ ve Noktalama Kurallarına Uygunluk Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.....</i> | 56 |
| Tablo 10. <i>Okunaklılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.....</i> | 58 |
| Fotoğraf 1. <i>Okunaklı Yazı Örneği.....</i> | 47 |
| Fotoğraf 2. <i>Okunaklı Olmayan Yazı Örneği</i> | 47 |

BÖLÜM 1.

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, kavramsal çerçeve, problem cümlesi ile alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler karşısında ülkemizde de eğitim programları ve zorunlu eğitim süresi üzerinde son yıllarda hem üniversiteler hem de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan bazı değişikliklerle, hem zorunlu eğitim süresi 12 (4+4+4) yıla çıkarılmış, hem de ilköğretime başlama yaşı 72 aydan 66 aya indirilmiştir (11 Nisan 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazete). 60 ayını dolduran öğrencilerin okula başlamaları da velilerin isteğine bırakılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, md:15). İlkokula kayıt yaşının 60 aya kadar indirilmesi pek çok tartışmayı da beraberinde getirmiştir.

Eğitim programları insan gelişiminin ana çizgilerine göre şekillendirilmiştir. İnsan organizmasının kendinden beklenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi için o davranışın gerektirdiği biyolojik olgunluğa ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması gerekir. Okuma-yazma gibi yaşam boyu kullanılacak kritik davranışları çocuğun yeterli gelişim düzeyine ulaşmadan gerçekleştirmesi olanaksızdır (Çelenk, 2010:7)

İlkokul birinci sınıf şüphesiz bireyin eğitim-öğretim hayatının önemli aşamalarından biridir. Çünkü birey eğitim-öğretim yaşamı boyunca gerek duyduğu temel becerilerden olan okuma ve yazma becerisini ilkokul birinci sınıfta kazanır ve üst sınıflarda geliştirmeye devam eder. İlkokuma-yazma öğretimi, öğrenen, öğretene ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim

okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir (Keskinç, 2007:244).

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Bu noktadan bakıldığında ilkokula başlama yaşı öğrenci, öğretmen ve velilerce büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma da 60-66 aylık yaş grubunda ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ilkokul ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin (okuma hızı, kelime tanıma, okuduğunu anlama, yazma hızı, imlâ ve noktalama kurallarına uygunluk ile okunaklılık alt boyutlarında) incelenmesi çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Tezin Adı

60-66 aylık iken ilkokula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi.

1.3. Tezin Konusu

İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerileri gelişimlerinin incelenmesidir.

1.4. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerinin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma becerilerinin gelişim düzeyini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma hızları ne düzeydedir?
2. İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken kelime tanıma becerileri ne düzeydedir?
3. İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
4. İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken yazma hızları ne düzeydedir?
5. İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken yazlılarında imlâ ve noktalama kurallarını uygulama becerileri ne düzeydedir?
6. İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okunaklı yazma becerileri ne düzeydedir?

1.5. Tezin Önemi

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikle ilkokula başlama yaşı veli isteğine bağlı olarak 60 aya kadar indirilmiştir. Ancak eğitim-öğretim sistemimizin paydaşları arasında 60 aylık öğrencilerin gelişimlerinin okula uyum ve ilkokul birinci sınıfın büyük bölümünü kapsayan okuma-yazma öğrenme süreci için yeterli olmadığı konusunda fikir ayrılıklarına neden olmuştur.

Eğitim programları insan gelişiminin ana çizgilerine göre şekillendirilmiştir. İnsan organizmasının kendinden beklenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi için o davranışın gerektirdiği biyolojik olgunluğa ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması gerekir (Çelenk, 2010:7). Eğitim programımızda yapılan değişiklikle okula başlama yaşının 60 aya indirilmesi sonucu 60 aylık öğrencilerin ilkokul birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerini ne derece kazanabilecekleri merak konusu olmuştur.

Yapılan araştırma ile ilkokula 60 aylıkken başlayan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri incelenmiştir. Çalışmanın ulaşılan sonuçlarıyla alana katkı sağlayacağı ve yapılacak olan diğer çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- ✓ Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin benzer eğitim-öğretim süreci geçirdikleri varsayılmıştır.
- ✓ Kullanılan veri toplama araçlarının, bu alanda ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.
- ✓ Ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında başvurulan uzman görüşlerinin yeterliliği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

- ✓ Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 60-66 aylıkken Uşak merkez Atatürk ilkokulu ve Aybey ilkokuna kayıt yaptıran ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında hâlen aynı okulların ikinci sınıfına devam eden ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırmanın uygulama süresi 6 hafta ve 24 ders saati ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırmada ele alınan değişkenler ölçüm araçlarının güvenilirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okuma: Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1995:3).

Yazma: Yazma, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıya aktarmasıdır (Köksal, 1999).

İlkokuma Yazma Öğretimi: İlkokuma yazma öğretimi; öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Güneş, 2005:136).

Bitişik Eğik El Yazısı: Bitişik eğik yazı bağlantılar yapılarak yazılan bir yazıdır. Bu bağlantılar öğrencinin bilgileri zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimini de desteklemektedir (Güneş, 2007:18).

BÖLÜM 2.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlkokuma Yazma Öğretimi

İlkokuma-yazma öğretimi bir fidana su vermeye benzer. Nasıl ki fidana su verdiğimizde fidan su aracılığıyla topraktan besinlerini alıp hem kendini besleyip, hem de çevreye meyve veriyorsa, ilkokuma yazmayı öğrenen çocuk da okuma-yazma aracılığı ile bilgi edinerek hem kendini geliştirir hem de bilgiyi yayarak çevrenin gelişmesine katkıda bulunur (Sönmez, 1996:69).

İlkokuma ve yazma öğretimi önceden bilinmeyen harfleri, heceleri, sözcük ve cümleleri bir araya getirerek çocuklara metinleri okuma ve düşüncelerini yazıyla ifade etme becerilerinin kazandırılmasıdır (Koçak, 1998:46). İlkokuma yazma öğretimi; öğrencilerin yaşam boyu geliştirerek kullanacakları okuma yazma becerilerini edinme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Güneş, 2005:136).

İlkokuma yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul yaşantılarında başarılı olması muhakkaktır (Keskinkılıç, 2007: 244)

Okuma öğretimi öğrenciye basılı kelimelerle anlamları arasındaki ilişkiyi kurmalarına yardımcı olmaktır (Fry, 2007). İlkokuma yazma öğretiminde hedef, çocuğa sadece okuma-yazma becerilerini kazandırmak olmamalıdır. Okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun aynı zamanda hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi beklenir(Çelenk, 2010:34).

2.1.1.Okuma

Anadili öğretimi becerilerinden birisi de okumadır. Okuma, öğrencinin çevresindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlaması etkinliği olarak tanımlanabilir. Okuma etkinliğiyle birey bilgi girdisi sağlayarak olayları, olay arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlar (Gülyüz, 2004: 14). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük'te okumayı, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek şeklinde açıklamıştır (TDK, 2014)

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadır. Türk Milli Eğitimi'nin amaçları arasında yetişecek bireyler, Türkçe'yi doğru olarak okur, yazar ve konuşur ifadesi yer almaktadır (Çelenk, 2010:134).

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Sesli okuma durumunda bunlara dil, dudak ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılmaktadır (Kavcar vd. 1997:41). Demirel (2000:59) ise okumayı, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır.

Güneş'e (2007:117) göre okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Akyol'un (2013:1) aktardığına göre okumayı Harris ve Sipay yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması; Anderson (1985) ise yazılı kaynaklardan anlam kurma; Perfetti (1986) yazılı unsurların ışığında düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Akyol'a (2013:1) göre okuma günümüz anlamıyla; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyinin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılanan işlemin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir (Keskinkılıç, 2007).

Snow, Bruns ve Griffin (1998:15)'e göre okuma diğer gelişim alanlarıyla da ilişkili karmaşık bir gelişim sürecidir. Bu diğer gelişim alanları dikkat, hafıza, dil, motivasyondur. Okuma sadece dil bilişsel bir etkinlik değildir. Okuma aynı zamanda sosyal bir etkinliktir.

Okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumayı bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kavramaktır. Şu halde okuma basit bir çözümleme tekniği değil tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Okuma sırasında görme, işitme fonksiyonlarıyla zihinsel yeteneklerin faaliyete geçmesi okumanın ne kadar karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Razon, 1982; akt. Özkara, 2010).

Kasten ve Yıldırım (2013:3) okumayı, yazılı materyalden anlamı elde etmeye, sembollerle ifade edileni anlama olarak tanımlarken; Binbaşıoğlu da (1993:15) benzer bir şekilde okumayı, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmak olarak ifade etmiştir. Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1995:3). Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2000:59).

Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma aşamalarından oluşan bütün bir süreçtir. Bu bakımdan okuma duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Odabaş, Odabaş, ve Polat, 2008).

Yazı faaliyetinin amacı duygu ve düşünceleri başka insanlara aktarmak ve iletme'dir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini semboller hâlinde yazıya dökerler, bunu okuyan insan da semboller hâlinde kodlanmış olan bu mesajı anlamlandırarak çözer. İşte bu eyleme okuma denilmektedir. Eskiden insanların çok azı okunabilecek kitaplara sahip olabiliyordu, bu yüzden de herkes okumayı çabucak öğrenemiyordu. Günümüzde artık öğrenmek, bilgi edinmek, deneyimlerimizi paylaşmak, günlük dertlerden uzaklaşmak, rahatlamak hatta inançlarımızı pekiştirmek için okuyoruz (Blaha ve Bennett, 1993:39; akt. Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma, yazar ve okuyucu arasındaki aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırmadır (Akyol, 2013: 33).

Günümüzde okuma sadece bireysel bir yetenek olmanın ötesinde kişisel olgunluk göstergesi ve ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle ilgi kurularak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bir milletin gelişmişlik düzeyi halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleriyle anlaşılır hâle gelmiştir (Balcı, 2013:2) .

2.1.1.1.Okuma Hızı

Yılmaz'ın (2006) Pars ve Pars'tan aktardığına göre okuma hızı amaca ve okunan metnin içeriğine göre değişmektedir. Eğer bilgi toplamak ve öğrenmek için okunuyorsa okunan yazının sessiz okunması ve içeriğine göre hızının da ayarlanması gerekir. Yani bilinen bir konu ise hızlı, yabancı bir konu ise yavaş okunur, tekrar edilir, not alınır.

Gereğinden fazla yavaş okumak, okumada anlamayı ve okunan miktarı olumsuz yönde etkilemektedir. Normal hızda okuyanlar daha fazla anlamaktadırlar.

Aşırı yavaş okuma yetersiz anlamamanın yanında okumayla ilgili korku ve endişeye de yol açar. Aşırı derecede yavaş okuyanlar genel olarak zevk için (serbest okuma) okuma yapmayanlardır. Oysa serbest okuma okumayı geliştirmenin temel aracıdır (Akyol, 2013: 79)

Okuma hızının yüksek olması, öğrencinin bilgileri çabuk öğrenmesini, zamanını iyi kullanmasını ve derslerinde başarılı olmasını getirmektedir. Ayrıca öğrencinin zihinsel sözlüğünün zenginleşmesine ve zihinsel becerilerinin gelişmesi için hızlı okuma gerekmektedir. Okuma sırasında okunan kelimeler anlaşılır olmalı, hız düşüncesiyle kelimeler yanlış okunmamalıdır (Güneş, 2007:286-287).

2.1.1.2. Kelime Tanıma

Günümüzde okuma için iki temel beceri gerekli görülmektedir. Bunlar kelime tanıma ve anlama becerileridir. Kelimeleri tanımaksızın okuma gerçekleşemez (Güneş, 2007:195).

Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir (MEB, 2005:20).

Kelime tanıma becerisi gelişmiş olan okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük çoğunluğunu anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucuların okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise kelimeyi seslendirmekle meşgul oldukları için anlamaya fazla vakit ayırmazlar. Bu tür okuyucular ise okumada sorun yaşarlar, yavaş ve yanlış okurlar. Okuduklarının çoğunu anlamazlar (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011)

Uzman okuyucular, çeşitli zihinsel işlemlerle hızlı bir şekilde yazılı kelimeleri tanımaktadır. Kelime tanıma becerileri düzenli bir eğitimle ve çeşitli zihinsel etkinliklerle geliştirilmektedir. Günümüzde bu konu üzerinde çok durulmakta, çeşitli araştırmalar yapılmakta ve modeller geliştirilmektedir (Güneş, 2007:86).

Doğru okuma kelimeyi doğru tanıma ve okumadır. Bir diğer ifadeyle dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesidir (Massey, 2008). Akyol'un (2012:202) aktardığına göre Haris ve Sipay (1990) kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkiyi doğruluk ve hız açısından ele almaktadırlar. Yazılı metinlerin çoğunda kelimelerin doğru tanınmaması anlamayı olumsuz etkilemektedir. Tanınmayan kelimeler anahtar kelimeler olunca sayıları az da olsa anlamayı kesintiye uğratmaktadır.

2.1.2.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, kişinin okuduğu materyalden anlam çıkarmak için kullandığı düşünce süreci olarak tanımlanmakta ve yazılı materyallerle etkileşim sırasında, okuyucuların eş anlamlı olarak anlamı çıkarması ve oluşturmasıyla sonuçlanan aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Block, Gambrell and Pressley, 2001; akt. Kocaarslan, 2013).

Okuduğunu anlama sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün halinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mâl edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır (Çiftçi, 2007).

Elkind (1999:162)'e göre anlama, yazılmış ya da telaffuz edilmiş sözcüklerin doğasında saklı değildir; aslında onları kendi bilgi birikimleri içerisinde yorumlayan okuyucular ve dinleyiciler tarafından sözcüklere anlam verilmektedir. Okuyucular okudukları sözcüklere kendi gelişim süreçleri içerisinde inşa ettikleri kavramsal sistemle ilişkilendirerek anlam verirler.

Anlama aynı zamanda zihinsel bir model oluşturma sürecidir. Okuyucunun metindeki bilgileri seçme, sıralama, bunları işleme ve yapılandırma gibi işlemleri sürekli olarak yapması giderek bir zihin modeli oluşturmasını geliştirmektedir. Buna “anlama modeli” denilmektedir. Bu model alınan bilgilerin işlenmesini ve zihinde düzenlenmesini gerçekleştirmektedir (Güneş, 2007:113).

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hem özü hem de sonucu olarak kabul edilebilecek bir beceridir. Gerçekten de okuduğunu anlayabilen insanlar, hem çok okumakta, hem de okuduklarından zevk almakta ve okudukça da öğrendiklerinin, anladıklarının miktarı ve kalitesi de artmaktadır. Okuduğunu anlama okuryazarlığa ilişkin okulda kazanılan en kritik akademik beceridir. Aynı zamanda bireyin kendi yaşamı ve deneyimleri aracılığıyla değişik metinleri özlü bir biçimde kavrama yeteneğidir (Mastropieri and Scruggs, 1997 :198; akt Epçaçan, 2013).

2.1.2. Yazma

Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirir ve bu beceriler uygulama ile kazanılmaktadır (MEB, 2005:22). Yazma, kişinin duygu ve düşüncelerini yazı denilen şekillerle başkalarının anlayabileceği şekilde anlatması eylemlerini kapsamaktadır (Güleryüz, 2004:22).

Yazı hayatımızın her alanında etki eder ve hatta cahiller bile bu etkilerden kendini sakınamaz. Yazının konuşmaya nazaran en önemli avantajı düşüncelerin mekân ve zamana göre yeniden düzenlenebilmesidir (Smith, 1994:2). Yazı insan aklının en önemli bulgularından birisidir. Yazı sayesinde binlerce yıllık kültür, sanat ve bilim alanında elde edilen bulgular sonraki kuşaklara iletilmiştir (Calp, 2007:403; akt, Göçer, 2014)

Kasten ve Yıldırım (2013:3) yazmayı anlatılmak isteneni sembollerle ifade etme yani üretme olarak tanımlamıştır. Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve

okunabilirliktir (Akyol, 2012:51). Yazma, düşüncenin ürünüdür. Düşünce ise insanın kazandığı ilk becerilerden biridir. Fakat erken yaşta sahip olunan düşünme becerisini yazıya aktarma bir hayli zaman almaktadır (Okur ve diğ, 2013).

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Yazma süreci zihinde başlamakta ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlanmaktadır. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek harf, hece, kelime ve cümlelerle yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır (Güneş, 2007:107; Keskinılıç, 2007:198).

Yazma, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıya aktarmasıdır (Köksal, 1999). Çelenk (2010:155) yazma öğretiminin genel hedeflerini; çocuğun; açık, okunaklı ve işlek yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin geliştirilmesi şeklinde özetlemiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (2005: 22) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır:

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.”

2.1.2.1. Yazma Hızı

El yazısının niteliği ile ilgili dikkate alınması gereken bir başka değişken de yazma hızıdır. Bazı uzmanlar el yazısı çok yavaş olan çocukların yazarken düşüncelerini untabildiklerini ileri sürmektedirler (Graham ve Weintraub, 1996). Yazma hızı, genelde verilen zaman dilimi içerisinde yazılan harf sayısına göre belirlenmektedir (Ziviani ve Elkins,1986; akt. Akyol, 2012:74). Yazma hızının geliştirilmesinde en önemli etken yazma alıştırmalarının düzenli olarak yapılmasıdır. Çocuk bunu zaman ile yarışarak kendisi de yapabilir (Akyol, 2012:74).

Ortalama 250 kelimelik konuşma, dinleme ve okuma hızıyla kıyaslandığında yazma son derece yavaştır ki bu yavaşlık genellikle en az on katıdır. Ortalama yazma hızı dakikada 25 kelimeyi geçmez. Buradaki en önemli nokta ise yazarken düşünmenin bu hızı daha da yavaşlatmasıdır. Düşüncemizin hızına ulaşmak için yazımızın hızını arttırdıkça el yazımızın okunaklılığının bozulacağı şaşırtıcı değildir. (Smith, 1994:22).

Yazma hızını belirlemek için eskiden bir dakikada yazılan kelime sayısı kullanılmaktaydı. Ancak bu yaygın bir ölçü değildir. Türkçemizdeki kelimeler en az iki harften başlayarak 44 harfe kadar çıkmaktadır. Bu nedenle kelime sayısı ile yazma hızı ölçülmesi öğrencinin gelişimi hakkında bilgi vermemektedir. Yine bitişik yazı hızının hece sayısı ile ölçülmesi de iyi bir yöntem değildir. Çünkü Türkçe’imizde heceler 1-4 harf arası değişiklik göstermektedir. Bunların yerine öğrencinin dakikada yazdığı harf sayısının belirlenmesi en doğru ölçü olmaktadır. Çünkü Türkçe’imizde her harf okunmakta ve okunan her ses yazılmaktadır (Güneş, 2007:147).

Çok yavaş yazmak, öğrencilerin yazacaklarını unutmasına ve çabuk yorulup dersten zevk almamasına neden olur. Çok hızlı yazmak ise; özensiz ve bozuk bir yazının oluşmasına neden olur. Sık sık öğrencilere, önemli olanın yazının düzgün, okunabilir ve kurallara uygun olması gerektiği hatırlatılmalıdır. Hızın ikincil bir öncelik olduğu vurgulanmalıdır (Duran, 2009).

2.1.2.2. İmlâ Kurallarına Uygunluk

İmlâ, yazılış, noktalama, büyük harf kullanımı ve paragraf başını kapsamaktadır. İmlâ, metnin okunabilirliğini artırmaktadır. Paragraf başı okuyucuya uzun süredir devam eden cümlelerden sonra gözlerini dinlendirmesi için imkân tanınması yönünden önemlidir. İmladaki amaç kâğıdın başkası için okunur hâle getirilmesidir. Bazen imlâdaki hatalar okuyucunun mesajını almasını zorlaştırabilir (Duran, 2009)

Türkçe ders programında (2009) 1-4. Sınıf düzeylerinde imlâ ve noktalama kuralları ile ilgili şu kazanımlar yer almaktadır:

- ✓ Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- ✓ Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- ✓ Yazılarında imlâ kurallarını uygular.

İmlâ öğretimiyle ilgili olarak, hatalı metin örneklerini öğrencilere göstererek hataları bulmalarını istemenin, noktalama işaretleri olmayan bir metni verip noktalama işaretlerini kendilerinin koymalarını istemenin, düzeltme işlemlerini grup hâlinde yapmalarını istemenin, yapılan düzeltmeleri incelemelerinin faydalı olacağını vurgulamaktadır (Duran 2009).

2.1.2.3. Okunaklılık

Okunaklılık çok uzun zamandan beri el yazısının en öncelikli özelliği olarak kabul edilmektedir (Sassoon, 2003: 15). Okunaklılık harflerin doğru yazılması, boyutların (büyüklük, küçüklük) ve boşlukların (harf, kelime, cümle ve kenar) iyi ayarlanması, eğri çizgi ve birleştirmelerin uygun yapılması, yazı çizgisinin takip edilmesiyle ilgilidir (Koenke, 1986; akt. Akyol, 2012:55).

İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda öğrenci yazılarının taşınması gereken özellikler; kelime ve cümleler arasında uygun boşluk bırakma, bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazma ve bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazma olarak belirlenmiştir (MEB, 2009).

Okunaklılık değerlendirmelerinde eğim, boşluk, şekil (harf biçimi), ebat, çizgi kalitesi üzerinde durulurken heceleme, kelime kullanımı, gramer gibi özelliklere değil yalnız fiziksel özelliklere odaklanılır (Graham, Berninger ve Weinraub, 1998:3).

Öğretmen, aşağıda sıralanan ölçütleri öğrencilerin yazılarında gözlemlediğinde, öğrencilerinin iyi bitişik eğik yazı yazdığı sonucuna varabilir.

1. Bütün küçük harflerin yükseklikleri doğru
2. Bütün büyük harfler aynı yükseklik ve büyüklükte
3. Kelimeler arası boşluklar uygun
4. Kelime içindeki harfler arası boşluklar eşit
5. Harflerin eğimi birbirine paralel
6. Tüm harfler çizgi üzerinde aynı şekilde konumlanmış

Bu ölçütlerin tümü aynı zamanda gelişebileceği gibi her bir ölçütün gerçekleşmesinin farklı zamanlarda da olabileceği unutulmamalıdır (Başaran ve Karatay, 2005).

İlköğretim hayatları boyunca çocukların en çok üzerinde durmaları gereken konu yazma hızı ve okunaklılıktır. Çocuklara yazı öğretilirken harflerin yazılış şekilleri ve başlangıç noktaları doğru öğretilmelidir. Harfleri doğru yazan çocuklar biraz daha yavaş yazarak yazılarının okunaklılığını geliştirebilirler. Ancak yanlış yazan öğrenciler harflerin bağlantılarını kurula uygun yapamazlar. Okunaklılık için ayrılacak yeteri kadar yer ve zaman vardır. Ancak bu konu üzerinde çok durmak üretkenliği durdurur (Sassoon, 2003:15).

2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ülkemizde 2004 yılında Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile birlikte uygulamaya konulan Ses Temelli Cümle Yöntemi, çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım gibi yaklaşım ve modellere uygun olarak

geliştirilmiştir. Geliştirilme sürecinde ilkokuma-yazma öğretimi alanında son yıllarda ön plâna çıkan teori, yaklaşım ve araştırmalar temele alınmıştır (Güneş, 2007:189).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (MEB, 2009:232).

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2009: 232).

2.2.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- ✓ *Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.*
- ✓ *İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamli heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.*
- ✓ *Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.*
- ✓ *Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.*

- ✓ *Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.*
- ✓ *Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.*
- ✓ *Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.*
- ✓ *Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.*
- ✓ *Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.*
- ✓ *Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.*
- ✓ *Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.*
- ✓ *Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.*
- ✓ *Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.*

- ✓ Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (MEB, 2009:232-234).

2.2.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin İlkeleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

- ✓ Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- ✓ Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
- ✓ Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- ✓ Oluşturulacak heceler; kolay okunmasına, Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına, anlamın açık ve somut olmasına, anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına, işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
- ✓ Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- ✓ İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
- ✓ Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- ✓ Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
- ✓ Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir: Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme; deftere, yazı tahtasına vb. yazma;

yazılanları sergileme; çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (MEB, 2009:234).

2.2.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - ✓ Sesi hissetme ve tanıma
 - ✓ Sesi /harfi okuma ve yazma
 - ✓ Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - ✓ Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2009:234-235).

2. 4. Bitişik Eğik Yazı ve Öğretimi

Yazı öğretiminde bitişik eğik yazının önemi hızla artmaktadır. Bu durum günümüz eğitim anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşım ve beyin araştırmalarından kaynaklanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım bilgilerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını ve zihinde yapılandırılmasını öngörmektedir. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgilerle bütünleştirilmekte ve ikisi arasında anlamlı bağlar

kurulmaktadır. Bitişik eğik yazı bağlantılar yapılarak yazılan bir yazıdır. Bu bağlantılar öğrencinin bilgileri zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı gerektirmektedir. Bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimini de desteklemektedir (Güneş, 2007:18).

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlamakta ve dikkatini geliştirmektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir (MEB, 2009:235).

Bitişik eğik yazı genel olarak kesintisiz hareketlerle oluşturulduğundan soldan sağa yön becerisini daha kolay kazandırır. Yani çocuk sıklıkla elini kaldırıp tekrar tekrar yazma noktasını bulup devam etmek zorunda kalmaz. Bu durum hem yazma hızını hem de düşünme hızını arttırmaktadır. Ayrıca harfler arasında da uygun boşluklar bırakılabilmektedir (Akyol, 2012:54).

Yazı eyleminde harflerin başlama ve bitiş yerleri, yazım yönleri ve biçimleri önceden kazandırılması gereken bir beceridir. Bu nedenle ilk yazma çalışmaları ile birlikte bitişik eğik yazının kullanılması bu temel becerinin hatalarının zaman geçirilmeden düzeltilmesine çalışılmalıdır (Keskinkılınç, 2007:200).

Türkçe (1-5. Sınıflar) ders Programında bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin şu açıklamalar yapılmıştır:

- ✓ *Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.*
- ✓ *Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.*

- ✓ *Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.*
- ✓ *Araştırmalar okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.*
- ✓ *Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.*
- ✓ *Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.*
- ✓ *Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.*
- ✓ *Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımalarını kolaylaştırmaktadır.*
- ✓ *Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.*
- ✓ *Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.*
- ✓ *Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.*
- ✓ *Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.*

- ✓ *Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.*
- ✓ *Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır (MEB, 2009:235).*

2.5. 5 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri

Gelişme, organizmanın büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesidir. Gelişmeyi ürün olarak ele aldığımızda gelişimi bu ürünün süreç yönü olarak tanımlayabiliriz. Gelişim organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden belli koşulları olan en son aşamasına ulaşmaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir. Gelişme olgunlaşma ve öğrenme etkileşimlerinin bir ürünüdür (Senemoğlu, 2003, Yeşilyaprak, 2004, Karip ve diğ. 2007.).

2.5.1. Fiziksel Gelişim

Beş yaşındaki çocuklar kendi kendine giyinmek, yemek, saç taramak, yıkanmak konusunda artık iyice ustalaşmışlardır. Ayakkabılarını giyebilirler, basit tokaları takabilirler, biraz zorlanarak da olsa düğmelerini düğmeleyebilirler (Oktay, 2004,s.121). Atma ve yakalama davranışlarının bu dönemde olgunlaştığı görülür. Kollarını daha beceriyle kullanabilir (Bayhan ve Artan, 2007:177).

Beş yaş çocuğu birkaç büyük harf çizebilir. Denge tahtasında ileri, geri, yanlara yürür. Sıçrar. Modele bakarak küçük harfleri çizer. Eliyle topa yön vererek sıçratır. Kağıdı çapraz ikiye katlar (Bayhan ve Artan, 2007:183).

Beş yaşındaki çocuk, koşma, sekme, atlama, sıçrama, hızlı bisiklet pedalı çevirme ve takla atma gibi bedensel hareketleri becerebilir. Parmak uçlarında dengeli yürüebilir. Küçük kaslarını rahatlıkla kullanabilir. Kesme ve yapıştırma

etkinliklerine ilgi duyar. Genellikle başarılı kas kontrolüne karşın zaman zaman kalemi kullanmakta ve özellikle eğri çizgiler çizmekte zorlanır (Aral ve diğ., 2001:77) .

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2013:31) göre 5 yaş çocuklarının motor becerileri:

- *Engelin üzerinden koşarak atlar.*
- *Ritme uygun olarak sekme hareketi yapar.*
- *Tek ayakla sıçrayarak 2-3 metre ilerler.*
- *Topu tek elle omuz üzerinden atar.*
- *Topu tek elle yerden yuvarlar.*
- *Belli bir mesafedeki hedefi vurur.*
- *Topu yerde 5-6 kere sektirir.*
- *İp atlar.*
- *Vücudunun farklı bölgelerini kullanarak dengede durur.*
- *Tek ayak üzerinde 9-10 saniye durur.*
- *Çeşitli hareketleri müzik ve ritim eşliğinde ardı ardına yapar.*
- *Yumuşak malzemeleri kullanarak 2-3 parçalı kompozisyonlar oluşturur.*
- *Örnek gösterildiğinde kağıdı çapraz olarak katlar.*
- *Örneğe bakarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizer.*
- *Yatay, dikey, eğik ve eğimli çizgiler çizer.*
- *Yatay, dikey, eğik ve eğri çizgilerden yeni şekiller oluşturur.*
- *Kalemi doğru tutar.*
- *Örneğe bakarak 1-5 arasındaki rakamları yazar.*

2.5.2. Bilişsel Gelişim

Beş yaş çocuğun ilginç dönemlerinden birisi olarak nitelendirilmektedir. Çevresine ait yeni keşiflerde bulunması ve çevresini giderek daha fazla genişletmesi, daha fazla zihinsel gelişim elde etmesini sağlamaktadır. Çevresi ona yeterli ortamı sağlayabiliyorsa artık kitaplara ve sayılara da ilgi duymaya başlamıştır. Bildiği sayılarla gördüğü her şeyi sayar. Basit melodileri dinleyip tekrar edebilmektedir (Oktay, 2004 : 121).

Beş yaş çocuğu her şey arasında her türlü ilişkiyi kurabilir. Ayrıntıları dikkate almadan genel olarak algılar ve ilişkisiz obje ve kavramları bütünleştirir. Bu özelliğe bütünleştirme denir. Ancak hala zihinsel kıyaslamayı yapamaz, kavram kullanamamaktadır. Miktar, ağırlık, sayı kavramları oluşmamıştır. Örneğin gülün bir çiçek olduğunu bilmesi ancak çiçekler grubunun bir üyesi olduğunu anlayamadığı görülmektedir (Yavuzer, 2004:221). Beş yaşında çocuklar olayları sırasına göre anlatabilirler. Bunu bilmeleri yetişkinlerin verdiği iki emri anlamaları anlamına gelir (Bayhan ve Artan, 2007, s. 138). Bu yaş grubundaki çocuk uzun cümleler kurabilir. Yazı ve resim arasındaki farkı bilir. Yazı yazmak için karalama girişimlerinde bulunur. Dildeki kafiye anlayışı gelişmeye başlar (NCEL, 2005).

Beş yaşındaki çocuklar (MEB, 2013: 19):

- *İnsan vücudundaki eksik vücut bölümlerini çizebilir.*
- *10-25 parçalı yap-bozu tamamlayabilir.*
- *Geometrik şekillerle birleştirerek yeni şekiller oluşturur.*
- *6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır.*
- *1'den 10'a kadar olan nesne gruplarıyla rakamlar arasında ilişki kurar.*
- *1'den 10'a kadar olan nesnelere kullanarak toplama yapar*
- *1'den 10'a kadar olan nesne gruplarının kullanarak çıkarma yapar.*
- *Yarım ve bütün olan nesnelere gösterir.*
- *1'den 20'ye kadar olan sayıları sıralar.*
- *Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar.*
- *Neden sonuç ilişkisi kurar.*
- *Kısa bir süre gösterilen bir resimdeki ayrıntıları hatırlar.*
- *Bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder.*
- *Nesneler arasında benzerlik ve farklılıkları söyler.*
- *Bir dizi içerisindeki nesnelere birbirlerine göre konumlarını söyler.*
- *Miktar bildiren kıyaslama ifadelerini kullanır.*
- *Haftanın günlerini sıralar.*
- *20'ye kadar ritmik sayar.*

- *Günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler.*
- *Somut nesnelere kullanarak grafik oluşturur.*
- *Nesne grafiğini okur.*
- *Üç nesneden oluşan örüntüyü yapar.*

2.5.3. Sosyal Gelişim

Bu dönemde çocuklar sosyal gelişim açısından atılım içerisindedirler. Kendi akran grupları arasında oyun oynamaktan büyük zevk alırlar. Diğer çocuklarla başarıyla oyun oynayabildikleri gibi yetişkinlerle de iletişim kurmada başarılıdır. Ev ve okul kurallarına uymakta sorun yaşamamaktadırlar. Duygusal açıdan dengeli olmalarına rağmen bazen kaybolmak, karanlık vb. korkular da yaşamaktadırlar. Ancak bu korkularının nedenlerini bilmemektedirler(Oktay, 2004:121).

Beş yaş çocuğu uzlaşmacı, sabırlı, işbirlikçi, uyumlu, sabırlı, cömert, çalışkandır. Bu yaşta ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duyarlar. Bir işe başlamadan önce izin isterler. Daha küçük kardeşlerine karşı koruyucu olup zamanlarının bir kısmını onlarla geçirirler. (Ryder, 1995; akt Kargı ve diğ., 2012:80).

Beş yaşındaki çocuklar diğer gelişim basamaklarına da paralel olarak çeşitli sosyal gelişim özellikleri göstermektedir. Genellikle işbirliği yapmak ve oyun kurallarına uymada dürüsttür. Kendilerinden daha küçük çocuklara karşı ve hayvanlara karşı sevgiyle yaklaşmaktadırlar (Yavuzer, 2005: 220-221).

Kendi başına karar vermekten hoşlanırlar. İnsanlar arasında akrabalık ilişkilerini, bu bağlamda kendi aileleri ve diğer aileler arasındaki benzerlikleri, farklılıkları anlamaya başlarlar. Sorumluluk almaya isteklidirler. Kendine has bir mizah anlayışı vardır. Espri yapmayı, yetişkinlere gülmeyi sever (Oesterreich, 1995; akt Kargı ve diğ., 2012:80). Başkalarına oyun ve etkinlik kurallarını açıklar. Sıkıntı olan arkadaşlarını rahatlatır (Bayhan ve Artan, 2007:258).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013:27) beş yaş çocuğunun sosyal gelişimi:

- *Duygularını ifade eder.*
- *Başkalarının duygularını açıklar.*
- *Kendini özgün yollarla ifade eder.*
- *Kurallara uyar.*
- *Gerekli durumlarda kuralları başkalarına açıklar.*
- *Aldığı sorumlulukları yerine getirir.*
- *Kendine güven duyar.*
- *Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.*
- *Yeni tanıştığı kişilerle kolay iletişim kurar.*
- *Amaçları doğrultusunda davranır.*
- *Duygularını kontrol eder.*
- *Gerektiği durumlarda liderliği üstlenir şeklinde açıklanmıştır.*

2.5.4. Dil Gelişimi

Beş yaşındaki çocuğun konuşması oldukça akıcı hale gelmiştir. Dilbilgisi kurallarına uygun ifadeler içeren “r” sesi dışındaki seslerin telaffuzunda problemler görülmemektedir. Ezbere şiir okuma veya çocuk şarkıları söylemekten zevk alır. Somut isimleri nesnelere kullanarak tanımlar. Sürekli olarak soyut sözcüklerin anlamını sorar (Yavuzer, 2005: 219).

Beş yaşındaki çocuklar 6-8 kelimelik cümleler kurabilir. Zıt anlamlı ve soyut kelimeleri söyleyebilir. Günlük yaşantısını anlatabilir. Niçin sorusunu açıklayarak cevaplayabilir. Yer ve hareket tarif edebilir. Somut nesnelere yapılarına göre ayrıntılı tarif edebilir. (MEB, 2006:204).

Bu yaştaki çocuklar artık fikirlerini düzgün bir şekilde uzun cümlelerle ifade edebilmektedir. Ayrıca bu yaşlarda çocuklar dilin kuralları ve sözcüklerle oynayarak komik cümleler ve sözcükler üretmekten zevk alırlar (Senemoğlu, 2003:53).

Beş yaşındaki çocukların dil gelişimleri MEB Okul Öncesi Programı’nda (2013):

- *Sesler arasındaki farklılıkları söyler.*

- *Sesler arasındaki benzerlikleri söyler.*
- *Verilen sese benzer sesler söyler.*
- *Sesin tonunu, şiddetini ve hızını ayarlar.*
- *Sıralı ve birleşik cümleler kurar.*
- *Cümlelerinde özneye uygun yüklem kullanır.*
- *Altı ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler oluşturur.*
- *Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanır.*
- *“Kim? Ne? Nerede? Ne zaman? Nasıl?” gibi sorular sorar.*
- *“Kim? Ne? Nerede? Ne zaman? Nasıl?” gibi soruları yanıtlar.*
- *Cümlelerinde “Çünkü, daha sonra” gibi bağlaçlar kurar.*
- *İşaret ve kişi zamirlerini kullanır.*
- *Konuşmalarında zaman zarflarını kullanır.*
- *Dilbilgisi kurallarını çoğunlukla doğru uygular.*
- *Zıt ve eş anlamlı kelimelerin anlamlarını söyler.*
- *Eş sesli kelimelerin anlamlarını söyler.*
- *Sohbete katılır ve sohbete eşlik eder.*
- *Akıcı konuşur.*
- *Dinlediği bir öyküyü anlatır.*
- *Resim, nesne veya olaylar arsında ilişki kurarak anlamlı öyküler anlatır.*
- *Çevresindeki yazılı materyalleri tanır.*
- *Yazının bir anlamı olduğunu bilir.*
- *Yetişkinlere duygu ve düşüncelerini söyler.*
- *Kitaplardaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar.*

2.6. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 3. maddesindeki (MEB, 2012) “Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın

öğretim yılı sonunda biter.” İfadesiyle okula başlama yaşı kanunen 5 yaşa indirilmiştir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 15. maddesinde 21/7/2012 tarihli 28360 sayılı yapılan değişiklik ile *“İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.”* İfadesi eklenmiştir. Böylece 60-66 aylık öğrencilerin velisinin yazılı izni ile okula kayıt yapılması yasal olarak mümkün olmuştur. Bununla birlikte 66-72 aylık öğrencilerin okula kayıtları da yasal olarak zorunlu hale gelmiştir.

Ancak aynı maddede 14/8/2013 tarihli ve 28735 sayılı yapılan değişiklik ile *“Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir.”* ifadesi eklenmiştir. Bu değişiklikte birlikte 66-67-68 aylık öğrencilerin okula kayıtları velisinin yazılı dilekçesi ile; 69-70-71 aylık öğrencilerin ise sağlık kurumlarından alacakları raporlarla bir yıl daha ertelenmesinin önü açılmıştır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Akyol ve Temur (2008) ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi adlı çalışmalarında şu bulgulara ulaşmışlardır:

Öğretmenleri tarafından üst düzeyde başarılı olarak görülen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada ortalama 51,66 kelime, orta düzeyde başarılı görülen öğrencilerin 35,06 kelime okuduklarını tespit etmişlerdir. Ancak alt düzeyde başarı gösteren öğrencilerin okuma hızları ortalamaları alınamamıştır. Araştırmada Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinden üst düzey başarılı öğrencilerin dakikada 47 kelime, orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin dakikada

39 kelime okudukları saptanmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerde olduğu gibi Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin alt düzey başarılı olanlarının okuma hızları ortalaması alınamamıştır.

Arslan ve Dirik (2008), “İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi” adlı çalışma Yıldırım İlçesindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır. İlköğretim okulları arasında yapılan alt, orta ve üst SED gruplaması içinden her grubu temsilen bir okul tesadüfi seçimle belirlenmiştir. Bu okullardaki birinci sınıflar içerisinde yine ikişer sınıf deneysel çalışma için seçilmiş ve her okulda sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Seçilen altı birinci sınıf ile 2002– 2003 eğitim öğretim yılı ve 2003–2004 eğitim öğretim yılı (ikinci sınıf) içinde çalışılmıştır.

Yaptıkları araştırmada çalışmanın ön testinde dakikada okunan kelime sayılarına göre; deney grubunun dakikada ortalama 51,7 kelime, kontrol grubunun dakikada ortalama 60,2 kelime okuduğunu tespit etmişlerdir. Son test puanlarında ise dakikada okunan kelime sayılarına göre, deney grubunun dakikada ortalama 67,9 kelime, kontrol grubunun dakikada 75,6 kelime okuduğu belirlenmiştir. Belirlenen bağımsız t testi son test sonuçlarının kontrol grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Deney (öntest:51,7-son test:67,9) ve kontrol (öntest:60,2-son test:75,6) grubu öğrencilerinin gelişimleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin (16,2) kontrol grubu öğrencilerine (15,4) göre daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Başar (2013), “60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan 26 sınıf öğretmeniyle görüşme yapmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin 60-66 ay aralığında bulunan öğrencilerin dönemin başında okula uyum, tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme ve elbisesini giyme, kendi başına yiyip içebilme gibi kişisel öz bakım becerilerinde yetersiz oldukları görmüştür. Ancak 2012- 2013 öğretim yılı sonu itibari ile bu becerileri kazanmada sorunların pek görülmediği tespit etmiştir. Benzer şekilde

öğrencilerin ilkokula başladıkları dönemde kalem tutma, satır aralığına yazma, sesleri yazım yönüne göre doğru yazma, tahtayı kullanma becerilerinde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. 2012-2013 öğretim yılı sonunda okuma ve yazma sorununun aşıldığı belirlenmiştir.

Bay (2008), çalışmasında “Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminin değerlendirmesi”ni yapmıştır. Araştırmada 144 ilköğretim birinci sınıf öğrencisinde, 155 ilköğretim ikinci sınıf öğrencisini 2 ay süreyle gözlemlemiştir. Ayrıca 196 ilköğretim birinci sınıf öğretmene ön test ve son test uygulayarak görüşlerini almıştır.

Araştırmada gözlenen birinci sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma becerilerini %98-%100 oranında kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında gözlenen ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrenenlerinin %75’inin, Cümle Çözümleme Yöntemi ile öğrenenlerinin %17’sinin yazılarında bitişik eğik yazıyı tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Bay (2010), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri”ni ölçmek için yaptığı çalışmada 2005-2006 eğitim öğretim yılında, 116 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri yönünden sekiz ay süreyle gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu tespit etmiştir.

Bayraktar (2006), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hataları belirlemek için 70 ilkokul birinci sınıf öğrenci ve 15 öğretmenle çalışma yapmıştır. Çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin yazma hızı hem harf sayısı hem de hece sayısı sayılarak belirlenmiştir. Harf sayısına göre öğrenciler 36 harf, hece sayısına göre 16 hece yazma hızına sahip oldukları tespit edilmiştir. Anasınıfına

giden veya gitmeyen öğrenciler arasında yazma hızı açısından farklılık olmadığı da ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Coşkun ve Coşkun (2012), “İlköğretim öğrencileri ile sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı becerileri”ni değerlendirmişlerdir. 15 öğretmen ve 400 öğrenci ile yapılan araştırmada bitişik eğik yazı becerisini değerlendirmek için dikte metni ve Bitişik Eğik Yazı Puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı puanları Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksek olsa da her iki grubun da bitişik eğik yazı becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlayanların bitişik eğik yazı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Coşkun (2013), “Türkiye ve Bulgaristan’da ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi” çalışmasında 15 Türk, 15 Bulgar ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Öğrencilerin yazı çalışmaları yazıyı satıra doğru yerleştirme, kelimeler arası boşluk bırakma, harfler arası boşluk, harflerin formlarının doğru üretilmesi, bitişiklik ve eğiklik olmak üzere altı kategoride değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıyı satıra yerleştirmede %76’sının, kelimeler arasında uygun boşluk bırakmada %40’ının, harflerin formunu uygun yazmada %37’sinin, eğik yazmada %44’ünün, harfleri bitişik yazmada ise %66,6’sının yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Çetin (2010), “Öğretmen görüşlerine göre birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ve ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan güçlükler” adlı çalışmasında merkez ve köylerde; birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan 108 sınıf öğretmeninden görüş almıştır.

Merkezde bulunan okullardaki birinci sınıf öğrencilerinin köylerde bulunan okullardaki birinci sınıf öğrencilerine göre, müstakil sınıflardaki öğrencilerin

birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilere göre Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeyi daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinde daha başarılı oldukları sonucuna da ulaşmıştır.

Çevik (2006), “Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri”ni araştırdığı çalışmasında 20 birinci sınıf öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, erken ve etkili okuma yazma becerisini kazandırarak ezbercilikten uzaklaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanan öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştığını görmüştür. Sınıfların kalabalık, okul ve sınıf donanımlarının yetersiz olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarını kullanmanın zor olması, okuduğunu anlama becerisinin ve okuma hızının artmama bu sorunlardandır.

Dağlı (2012), “Çocukların ilkokul birinci sınıfa başlama yaşına göre üçüncü sınıf başarılarının incelenmesi” amacıyla yaptığı çalışmada Afyon merkez ilçede 2008-2009 eğitim-öğretim yılında ilköğretim birinci sınıfa başlamış ve e-okul sisteminde üçüncü sınıfa kadar verileri bulunan toplam 4,433 öğrencinin 2008-2009 eğitim-öğretim yılındaki birinci sınıf bilgileri ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılındaki üçüncü sınıf bilgilerini kullanmıştır. E-okul sisteminden öğrencilerin doğum tarihleri, cinsiyetleri, anaokuluna ne kadar devam ettiği ve matematik, Türkçe, ve hayat bilgisi ders notlarını elde etmiştir.

Yapılan çalışmanın sonucunda Genel olarak, 69-80 aylık yaş diliminde ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların akademik notları, 84 ve daha büyük yaşlarda birinci sınıfa başlayan çocuklardan daha yüksektir. Bu grup içerisinde çocuğun yaşı ay olarak arttıkça, akademik başarıları da artmıştır.

Demirci (2008), “Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma

hızı ve okumada doğruluk düzeylerini belirlemek” için yaptığı çalışmaya 168 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin; anlama puanlarına 10 ile 100 arasında sıralanmaktadır. Öğrencilerin anlama puanlarında en çok yığılma 75 puan (% 13,1)’da toplanmıştır. Öğrencilerin anlama puanlarının ortalaması ise 61,66’dır. Demirci, öğrencilerin 1 dakikadaki okudukları kelime sayısının 10 ile 110 arasında değiştiğini belirlemiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin 1 dakikadaki okudukları kelime sayısı ortalamasını 48,33 kelime olarak tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin; okumada doğruluk düzeyi puanlarına bakıldığında 40 ile 100 arasında sıralanmaktadır. Öğrencilerin okumada doğruluk düzeyi puanları en çok 80-85-90 puanla % 22 sinde toplanmıştır. Öğrencilerin okumada doğruluk düzeyi puanlarının ortalaması ise 81,45’tür.

Duran (2013), “İlkokula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazma öğretimine ilişkin hazır bulunuşluk ve yazı öğretimi gelişimlerini incelemek” için 56 ilkokul birinci sınıf öğrencisini sırada oturma, el, kol, kas ve göz koordinasyonu, kalem tutma, defter kullanımı, boyama ve düzenli çizgi çizme becerilerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ve yazı becerisi gelişimlerini 16 hafta boyunca gözlemlemiştir.

Araştırmanın başında, öğrencilerin sırada oturma ve boyama becerilerinin yeterli olduğu ancak, düzenli çizgi çizme, el, kol, kas ve göz koordinasyonu, defter kullanım ve kalem tutma becerileri hazır bulunuşluklarının yazı yazmayı öğrenmeye başlamaları için yetersiz olduğunu tespit etmiştir. On altı haftalık eğitimin sonunda, öğrencilerin önemli bir kısmının, düzenli çizgi çizme, el, kol, kas ve göz koordinasyonu, defter kullanım ve kalem tutma becerilerindeki yetersizliklerinin hâlâ devam ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), “İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi” çalışmasında ilköğretim okullarının 1.-5. sınıflarına devam eden 2572 öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan verilere göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerden yalnızca %1,3'ü okumayı sökememiştir. Okumayı öğrenmiş olan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime ortalaması 89,3'tür. Öğrencilerin %47'si yazma sırasında hata türlerinden en az birisini yapmaktadırlar. Örnekleme oluşturan öğrencilerden %2,9'u hiçbir sözcüğü yazamamıştır.

Graham, Weintraub ve Berninger (2001), yaptıkları araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin el yazılarında hangi harfleri doğru yazdıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya katılan 1.-3. Sınıfa devam eden 300 öğrenciden zihinlerinden alfabenin tüm harflerini yazmaları istenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çok azı tüm harfleri doğru yazabilmişlerdir.

Gümüş (2013) "4+4+4 Yapılanması okul olgunluğu yönünden birinci sınıfa başlama yaşının (60-66 ay ve 66-72 ay) Değerlendirilmesi" isimli, genel tarama modelini esas alarak gerçekleştirdiği çalışmasında ilkokul 1. sınıf düzeyinde okula devam eden, 60-66 ay 8 öğrenci, 66-72 ay 9 öğrenci ve 72 ay ve üzeri 9 öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenciye "Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği" uygulamıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler; 60-66 ay ve 66-72 ay yaş aralığındaki çocukların birinci sınıfa başlamalarının uygun olmadığını, 1. sınıfa başlama yaşının 72 ay ve üzeri olması gerektiğini, çocukların 36 aydan başlayarak okul öncesi eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca 60-66 ay, 66-72 ay ve 72 ay ve üzeri çocukların ayrı gruplar halinde ayrı sınıflarda öğrenim görmeleri önerilmiştir. Araştırmanın sonucunda en büyük sıkıntının ince motor becerilerde, yazma çalışmalarında yaşandığı ve anlama, ifade etme becerilerinde de sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Gündüz ve Çalışkan (2013) yaptıkları araştırmada 205 öğrenci ve 17 öğretmenden veri toplamışlar ve "60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ile okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri"ni incelemişlerdir. Çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Metropolitan olgunluk testi değerlendirme skalasına göre, 60-66 ay yaş grubundaki çocuklar "ortanın altı" düzeyde okul olgunluğuna sahiptirler. 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocuklar ise "orta düzeyde" okul olgunluğuna sahiptirler.

2. 72-84 aylık çocukların okul olgunluk düzeyleri hem 66- 72 aylık hem de 60-66 aylık çocukların okul olgunluk düzeylerinden yüksektir.

3. 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocuklar 60-66 ay grubundaki çocuklara göre ilk okuma yazma becerilerini değerlendirme formundan yüksek puanlar elde etmişlerdir. 4. 72-84 ve 66-72 ay yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri 60-66 ay yaş grubundaki çocuklardan daha yüksektir.

5. Öğretmen görüşlerine göre, bilişsel boyutta gruplar arasında farklılık gözlenmemiştir. Ancak 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı güçlükler (kavrama güçlüğü, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymada vb.) yaşanmıştır. Bu güçlükler 60-66 ay grubundaki çocuklarda daha yoğun gözlenmiştir.

Kadioğlu (2012), “İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazarken karşılaştıkları güçlükler”i belirlemek için yaptığı çalışmada otuz bir tane dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine üç tane açık uçlu soru sorup yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Öğrencilere sorulan sorular; bitişik eğik yazı yazarken karşılaştığı sorunları, bitişik eğik yazının olumlu yönlerini, bitişik eğik yazıyla ilgili önerilerini kapsamaktadır.

Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazarken “Yavaş yazılması”, “Okunaksız olması”, “Harflerin içi içe geçmesi”, “Harflerin bağlantılarının zor olması”, “Elin ağrması”, “Eğik yazılamaması”, “Çabuk yorulması”, “Yazının güzel görünmemesi”, “Harflerin kuralına uygun yazılamaması” ve “Noktalı harflerin noktalarını koymayı unutmama”nın karşılaştıklarını belirttikleri sorunlar olduğunu tespit etmiştir.

Kaman (2012), “Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi”ni incelemek için yaptığı çalışmada deney (16 öğrenci) ve kontrol (16 öğrenci) gruplarını oluşturan 32 öğrenciyle çalışma yapmıştır.

Yapılan uygulamalar neticesinde elde edilen okuma düzeyi puanları SPSS programında değerlendirilmiş ve deney grubu öğrencilerinin lehine; okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirdikleri ve okuma sırasında yaptıkları hataları azaltmaları bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır.

Kerimoğlu (2014), “Farklı Yaştaki Çocukların Oluşturduğu İlkokul 1. Sınıflarda Yaşanan Sorunların Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında 60-84 ay aralığındaki çocukların yaşadıkları sorunların neler olduğuna ilişkin 50 sınıf öğretmeni ile görüşme yoluyla veri toplamıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; 5 yaşındaki çocukların belirli kuralları, sorumlulukları ve yaptırımları olan ilkökul eğitime başlamak için gelişim düzeyi açısından hazır olmadıkları; sınıf öğretmenlerinin, okulların, öğretim programlarının da 5 yaşındaki çocuklara uygun olmadığı; 5 yaşındaki çocukları ilkökula hazırlamak için uygulanan “uyum süreci” etkinliklerinin 6 yaşındaki çocuklar için zaman kaybı olduğu ve bu süreçte yapılan etkinliklerin farklı yaş grupları arasında kaynaşma sağlayamadığı; gelişim özellikleri birbirinden farklı olan 60-84 ay aralığındaki çocukların, öğretim yılı boyunca bu farklılıklara bağlı sorunlar yaşadığı, bu sorunların da sınıf içi etkinliklerini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kocaarslan (2013), “Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersinde yaşamış olduğu okuduğunu anlama güçlüğüne ilişkin görüş ve uygulamaları”nı ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada 21 sınıf öğretmeniyle çalışmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplamıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları okuduğunu anlama güçlükleri ve nedenleri ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamada; ön bilgileri okuma ortamına getirememe, sentez yapamama, çıkarım yapamama, neden sonuç ilişkisi kuramama ve detaylara takılıp anlama odaklanmama gibi anlama güçlükleriyle karşılaştıklarını bildirmişlerdir. En sık karşılaşılan okuduğunu anlama güçlüğü ise ön bilgilerin okuma ortamına getirilmemesi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan okuyucu özellikleri; okuma alışkanlığının olmaması, kelime hazinesinin yetersiz olması, noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermeme, konuşma dilini doğru ve etkin kullanmama, hızlı okumaya öncelik verme, dikkat eksikliği, okumadan zevk almama, motivasyon eksikliği, okuma sırasında hayal gücünü kullanamama, yerel ağız (şive) kullanımı, ön bilgi yetersizliği ve zihin tembelliği olarak ortaya çıkmıştır.

Landern, Wimmer ve Frith (1997) yaptıkları araştırmada çok yavaş okuyan Avustralyalı öğrencilerle okuma güçlüğü olan İngiliz öğrencileri karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda çok yavaş okuyan Avustralyalı öğrencilerin ortalama olarak 10 dakikada 500 kelime okuduklarını belirlemişlerdir. Çok yavaş okuyan Avustralyalı öğrenciler okudukları kelimelerin sadece %7 sini yanlış okumuşlardır. Okuma güçlüğü çeken İngiliz öğrenciler ise 10 dakikada ortalama 260 kelime okuyabilmektedirler. Üstelik okuma güçlüğü çeken İngiliz öğrenciler okudukları kelimelerin %40'ını yanlış okumaktadırlar (akt. McGuinness, 2004:2).

Öztürk ve Uysal (2013), yaptıkları çalışmada “60 aylık öğrenciler ile 72 aylık öğrencilerin okuma yazma öğrenme süreçlerinde yaşanan farklılıklar”ı tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmada 17 birinci sınıf öğretmenin görüşünü almışlardır.

Çalışma sonucunda birinci sınıf öğretmenlerinin 60 aylık öğrencilerle bazı sorunlar yaşadıklarını görmüşlerdir. Yaşanan sorunların 60 aylık öğrencilerin algısal farklılıklarından dolayı, sesi kavrama sürelerinin daha uzun olmasından dolayı ve sesi yazmada daha çok zorlandıklarından dolayı oluştuğunu tespit etmişlerdir.

Reisman (1991), “Poor Handwriting: Who is Referred?” adlı çalışmasında 27 farklı sınıfta eğitim gören 545 ilkökul ikinci sınıf öğrencisinden yazı becerileri zayıf olanların özel terapi ile geliştirilmesi araştırmıştır. Çalışma grubunu 4 alt gruba ayırmıştır.

Çalışmanın sonunda herhangi bir terapi almayan öğrencilerle terapi alan öğrencilerin yazı becerileri arasında anlamlı farklılık olduğunu görmüştür. Terapi alan öğrencilerin yazı becerilerinde gelişme olduğunu tespit etmiştir. Bununla beraber yazı becerisini ölçen daha fazla veri toplama aracına ihtiyaç olduğuna değinmiştir.

Sağ, Arslan ve Karataş (2014)'ın yürüttükleri “Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin serbest yazma becerilerinin karşılaştırılması” adlı araştırmalarında ise ilişkisiz iki gruplar için yapılan t testi sonuçlarına göre 72 ve daha büyük aylık çocukların serbest yazma becerileri puanları ile 66-71 aylık öğrencilerin serbest

yazma beceri puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna erişilmiştir.

Wimmer & Goswami (1994) yaptığı çalışmada 9 yaşındaki İngiliz çocuklarıyla 7 yaşındaki Avustralyalı çocukların okuma becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda son derece şaşırtıcı sonuçlara ulaşmıştır. Avustralyalı 7 yaşındaki İngiliz çocuklardan daha hızlı ve daha az hatalı okumaktadırlar. Üstelik Avustralyalı öğrenciler eğitime başlayalı henüz bir yıl olmuşken, İngiliz öğrenciler eğitime başlayalı 4-5 yıl olmuştur. Avustralyalı 7 yaşındaki öğrenciler 1 yıllık eğitimin sonunda, İngiliz 9 yaşındaki 4-5 yıllık eğitim almış öğrencilere göre okuma becerilerini daha ileri düzeyde kazanmışlardır. Avustralyalı öğrencilerin eğitim faaliyetleri sekiz kat daha fazla etkili olmuştur(akt. McGuinnes, 2004:2).

Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) “Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtalarına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olma durumu”nu inceleme amacıyla yaptıkları çalışmalarında 70 sınıf öğretmenin sınıf tahtasına yazdıkları yazı örneklerinin fotoğraflarını alarak satır takibi, ebat, biçim, boşluk ve eğitim ölçütlerine göre değerlendirmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin birçoğunun dik temel yazı kullandıkları, bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin sayısının az olduğu ve bazı öğretmenlerin her iki yazı türünü de birlikte kullandıklarını görmüşlerdir. Bitişik eğik yazı kullanan öğretmenlerin çoğunun eğitimde yetersiz oldukları, ebat, boşluk, biçim ve satır takibinde orta düzeyde yeterli olduklarını tespit etmişlerdir.

Yıldız ve Ateş (2010), “İlk okuma yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY-Bitişik Eğik Yazı) ve Cümle Çözümleme Yöntemi (CÇY-Dik Temel Yazı) ile öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılarını okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırmışlardır”.

Çalışmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının yazılarının okunaklı olmadığı ve okunaklılık bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Toplam yazım hataları bakımından da gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak; ‘sözcük atlama/ekleme’ ve ‘hece atlama/ekleme’

hatalarının cümle çözümleme grubu tarafından, ‘satır sonunda hece ayırma’ hatasının da ses temelli cümle grubu tarafından daha çok yapıldığı görülmüştür.

Yılmaz (2006), “Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri”ni belirlemek için yaptığı çalışmada 150 ilkokul ikinci sınıf öğrencisinden veri elde etmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda çalışmaya katılan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları 15 ile 100 arasında dağılmış ve aritmetik ortalaması 51,9 olarak belirlenmiştir. Okuma hızı ile ilgili verilere göre en yavaş okuyan öğrenci dakikada 10, en yavaş okuyan öğrencinin dakikada 158 kelime okuduğu görülmüştür. Çalışma grubunun okuma hızı ortalaması dakikada 52,7 kelimedir. Doğru okuma puanlarında ise en düşük puan 14, en yüksek puan 90 olarak ölçülmüş ve grup ortalaması da 47, 2 olarak tespit edilmiştir.

Ziviani & Elkins (1986) yaptıkları çalışmada “Üç parmakla kalem tutuş şeklinin el yazısı hızına ve yazılan yazının okunaklılığına etkisi”ni incelemişlerdir. Bunu belirlemek için 8 ile 14 yaşları arasında 282 çocuk arasında incelemeler yapmışlardır. Yaptıkları incelemeler sonunda kalem tutuş şekliyle yazı hızı ve okunaklılık arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlara göre kötü el yazısı yazmaya neden olarak kalem tutuş şekli yerine diğer faktörlere dikkat edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğuna değinilmiştir.

Alanda yapılan çalışmaların bir kısmı okula erken başlayan öğrencilerle bazıları da okula 72 aylıkken başlayan öğrencilerle yapılmıştır. Aynı zamanda çalışmalar ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında bu araştırmayla aynı konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber okula erken başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve okuma yazma becerileri üzerine yapılan araştırmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları ulaşılan araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

BÖLÜM 3.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model ve çalışma grubu ortaya konularak, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşamalarının nasıl gerçekleştirildiği açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma için uygun yöntemin seçilmesinde araştırmanın amacı önem taşımaktadır. İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma ve yazma gelişimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırma olup tarama modelindedir. Nitel araştırma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tarama modeli geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçiminde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998, s. 77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak İli Atatürk ve Aybey ilkokullarına devam eden ve ilkokula 60-66 aylıkken başlamış; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ikinci sınıfta olan 38 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda elde edilmesi düşünülen verinin derinliği ve genişliği örneklemin büyüklüğü ile ters orantılıdır. Örneklem büyüklüğü, bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği, veri miktarı, kaynakların sınırlılığı nedeniyle çok sayıda bireyle çalışmak sağlıklı değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğrenciler, Türkiye ortalamasına uygun olması için uzman eğitimcilerin görüşü alınarak orta sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de; devam ettikleri okula göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1: *Çalışmaya katılan 60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı*

| Cinsiyet | F | % |
|-----------------|-----------|------------|
| Kız | 25 | 65,8 |
| Erkek | 13 | 34,2 |
| N | 38 | 100 |

Çalışmaya katılan 60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin 25'i (%65,8) kız, 13'ü(%34,2) erkek öğrencidir. Çalışma 60-66 aylık yaş grubunda 38 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubunda kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir (Tablo 1).

Tablo 2. *Çalışmaya katılan 60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin devam ettikleri okula göre dağılımı.*

| Devam Edilen Okul Adı | F | % |
|------------------------------|-----------|------------|
| Atatürk İlkokulu | 15 | 39,5 |
| Aybey İlkokulu | 23 | 60,5 |
| N | 38 | 100 |

Çalışmaya katılan 60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin 15'i(%39,5) Atatürk İlkokulu'nda, 23'ü(%60,5) Aybey İlkokulunda 2. sınıfa devam etmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Aybey İlkokulu'na devam etmektedir (Tablo 2).

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri, öğrencilerin okumalarının kayıt altına alındığı videolar, okuma metinlere ilişkin sorular, öğrencilere yazdırılmak amacıyla belirlenmiş metinler, yanlış analiz envanteri, yazım kılavuzu ve çok boyutlu okunaklılık ölçeği kullanılmıştır.

Okuma hızını ve kelime tanıma becerisini ölçmek için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında MEB tarafında hazırlanan ders kitaplarını kullandıkları göz önüne alınarak diğer yayın evlerinin ders kitaplarından seçilen sesli okuma metinleri (EK-2) kullanılmıştır. Özne Yayıncılık tarafından hazırlanan ilkokul ikinci sınıf Türkçe ders kitabının 92. ve 93. sayfalarında bulunan “Ayçiçeği” metni (90 kelime), 107. ve 108. sayfalarındaki “Kardelen” metni (105 kelime) 132. ve 133. sayfalarında bulunan “Keşke Her Gün Bayram Olsa” metni (105 kelime) seçilmiştir. Bu metinler okutulurken, öğrencilerin okumaları video kaydı altına alınmıştır.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmek için sesli okuma metinlerinin her biri için okuduğunu anlama soruları (EK-3) sorulmuştur. Okuduğunu anlama soruları alanında uzman öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Her sesli okuma metni için dörder açık uçlu soru sorulmuş ve öğrencilerin yazılı cevapları alınmıştır.

Yazma hızı, imlâ ve noktalama kurallarına uygunluk, okunaklılık becerilerini ölçmek amacıyla öğrencilerin metni aynen yazmaları amacıyla üç farklı yazma metni (EK-4) kullanılmıştır. Çalışma 38 öğrenci ile 3 farklı tekrar yapılarak uygulandığı için yazı metnini her öğrenci için ayrı ayrı dikte yapmanın zorluğu göz önüne alınarak dikte metni yerine kopyalama metni tercih edilmiştir. Metinlerde nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, iki nokta, konuşma çizgisi, kesme işareti noktalama işaretleri ile büyük harf kuralı yer almaktadır. Kullanılan metinlerin birincisinde uyulması gereken 21 imlâ ve noktalama kuralı, ikincisinde 22 imlâ ve noktalama kuralı, üçüncüsünde 20 imlâ ve noktalama kuralı yer almaktadır. Kopyalama metinleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ikinci sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'ndan seçilmiştir. 1 metin 31 kelime, 2 metin 52, 3. metin 44 kelimedenden oluşmaktadır.

Okunaklılık alt boyutunun değerlendirilmesinde *Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği* (Yıldız ve Ateş, 2007) (EK-5) kullanılmıştır. *Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği* yazıların eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi alt boyutlarında 1-3 puan arasında puanlanarak doldurulmaktadır. 11.8-15 arası puan alan yazılar okunaklı, 8.4-11.7 arası puan alan yazılar orta düzeyde okunaklı, 5 – 8.3 arası puan alan yazılar okunaksız olarak kabul edilecektir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Sesli okuma metinleri ve yazma metinleri Özge Yayıncılık tarafından hazırlanmış ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı ve 2. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabından alan uzmanlarının da görüşü alınarak seçilmiştir. Metinler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda okutulması uygun görülen ders kitaplarından seçildiği için öğrenci seviyesine uygun, geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci yazılarının okunaklılığını belirlemek için Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Alanında uzman üç sınıf öğretmeni tarafından öğrenci yazı çalışmaları “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği”ne uygun olarak değerlendirilmiştir.

Veri analizleri alanında uzman, en az birkaç defa birinci sınıf okutmuş üç sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin üçü de eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olmuşlardır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın birinci aşaması çalışma yapılacak grubun belirlenmesidir. Çalışma yapılacak grubu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan ilkokullardan 60-66 aylık öğrenciler için müstakil birinci sınıf oluşturulan okullar tespit edilmiştir. Tespit edilen okullardan sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan Atatürk ilkokulu ve Aybey ilkokulu belirlenerek sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin de gönüllü olması ile Atatürk ilkokulu ve Aybey ilkokulunda 60-66 aylıkken ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerle çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasını yasal izinlerin alınması oluşturmaktadır. Yasal izinlerin alınması için araştırmacı Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne yazılı dilekçe ile başvuru yapmıştır. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak Valiliği ve Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü Arasındaki yazışmalar sonrasında

yaklaşık bir ay sonunda araştırma için yazılı izin araştırmacıya ulaşmıştır. Araştırmacı yazılı izinle beraber çalışma yapacağı okul idarecileri ile görüşerek çalışma hakkında gerekli bilgiyi vermiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasını çalışma yapılacak öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile görüşme oluşturmaktadır. Araştırmacı sınıf öğretmenleri ile görüşerek çalışma takvimini belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin yaz tatilinde okuma ve yazma becerilerinin gerilediğini düşünmeleri dikkate alan araştırmacı uygulamaları Kasım ayında yapma kararı almıştır. Kasım ayının başında, ortasında ve sonunda üç farklı uygulama yapılması planlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü aşamasını uygulamalar oluşturmaktadır. Her bir okulda 4'er ders saati öğrencilerle çalışarak toplam 24 ders saati öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile ilgili veri toplamıştır. Uygulama sırasında öncelikle sesli okuma metni her öğrenciye teker teker okutularak video kaydı alınmıştır. Sesli okumanın ardından öğrencilere metni tekrar okumaları ve metinle ilgili soruları yanıtlamaları için 20 dakika süre tanınmıştır. Yazma uygulaması için öğrencilere öncelikle bilgi verilmiş, aynen yazma metnini imla ve noktalama kurallarına uyarak yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarının 1. dakikasının sonunda yazdıkları harf sayısı belirlenmiştir. Uygulamaların üçü de aynı süreç izlenerek tamamlanmıştır. Uygulamalar yapılırken sınıf ortamının doğal olması, öğrencilerin yaşayabileceği gerginliği önlemek için sınıf öğretmenleri de öğrencileri ile beraber sınıfta bulunmuşlardır.

Araştırmanın beşinci aşamasını verilerin çözümlenmesi oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesi alanında uzman üç sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri sonucunda elde edilen puanların aritmetik ortalaması hesaplanarak sonuca ulaşılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesi amacıyla betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada okuma hızı, yazma hızı, kelime tanıma düzeylerini bulmak amacıyla betimsel analizi okuduğunu anlama, imla ve noktalama

kurallarına uygunluk ile okunaklılık düzeyini bulmak amacıyla da içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2003) İçerik analizinde ise betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler bir başka işlemde geçirilerek betimsel bir yaklaşımla ortaya konamayan kavram ve temalar keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003:162)

Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma hızları video kayıtlarından yararlanarak tespit edilmiştir. Alan yazın taranarak ilkokul 2. sınıf öğrencileri için dakikada okunan 60 kelime okuma seviyesi olarak belirlenmiştir.(Güneş, 2007:286). Bir dakikada 60 kelimedenden az okuyan öğrenciler için okuma seviyesinin altında kaldığı değerlendirilmesi, 60 kelime ve daha fazlasını okuyan öğrenciler için okuma seviyesinde değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sesli okuma metinlerinin her biri için yapılmıştır. Çalışma grubunun bir dakikada okudukları kelime sayıları toplamı çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayısına bölünerek grubun bir dakikada okuduğu kelime sayısı ortalaması bulunmuştur. Üç uygulamanın aritmetik ortalaması bulunarak grubun bir dakikada okuduğu kelime sayısına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek için “*Yanlış Analiz Envanteri*” (Akyol, 2013 s:98) kullanılmıştır. Öğrencilerin kayıt altına alınan sesli okumalarındaki yanlış okumaları belirlenerek “*Yanlış Analiz Envanteri*” yardımıyla kelime tanıma düzeyleri belirlenmiştir. Değerlendirme her uygulama için ayrı ayrı yapılmıştır.

Çalışma grubunun okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için sorulan sorular, alanında uzman öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin doğru yanıtladıkları her soru 25 puan, kısmen doğru cevapladıkları sorular 15 puan, eksik cevapladıkları sorular 10 puan ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her üç metinle ilgili okuduğunu anlama puanları toplanıp üçe bölünerek her öğrencinin anlama puanı aritmetik ortalaması bulunmuştur. Bu değerlendirme üç uygulamada da yapılmış, elde edilen puanlar toplanıp gruptaki öğrenci sayısına bölünerek çalışma grubunun okuduğunu anlama puanı bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları aşağıdaki Tablo: 3’e göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3. *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Geçme ve Başarı Durumlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler.*

| Puan Aralığı | Not Karşılığı | Başarı Durumu |
|--------------|---------------|---------------|
| 0-44 | 1 | Başarısız |
| 45-54 | 2 | Geçer |
| 55-69 | 3 | Orta |
| 70-84 | 4 | İyi |
| 85-100 | 5 | Pekiyi |

MEB(2003)

Araştırmada öğrencilerin yazma hızını bulmak için yazma çalışmalarının birinci dakikasında yazılan harf sayısı dikkate alınmıştır. İkinci sınıf yazma hızı düzeyi olarak erkek öğrenciler için 1 dakikada 32 harf, kız öğrenciler için 1 dakikada 36 harf belirlenmiştir(Akyol, 2012, s:74; Graham, 2008). Her üç uygulamada da öğrenciler bu kritere göre değerlendirilmişlerdir.

İmlâ ve noktalama kurallarına uygunluk alt boyutuna ait veriler değerlendirilirken
$$\frac{100}{\text{uygulanması gereken kural sayısı}} \times \text{doğru uygulanan kural}$$
 formülü uygulanarak öğrencilerin yazılarının imla ve noktalama kurallarına uygunluk puanları hesaplanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin başarı puanları toplanıp çalışma grubundaki öğrenci sayısına bölünerek grubun imla ve noktalama kurallarına uygunluk puanı hesaplanmıştır. Hesaplanan puanın not karşılığı Tablo: 4'e göre belirlenmiştir.

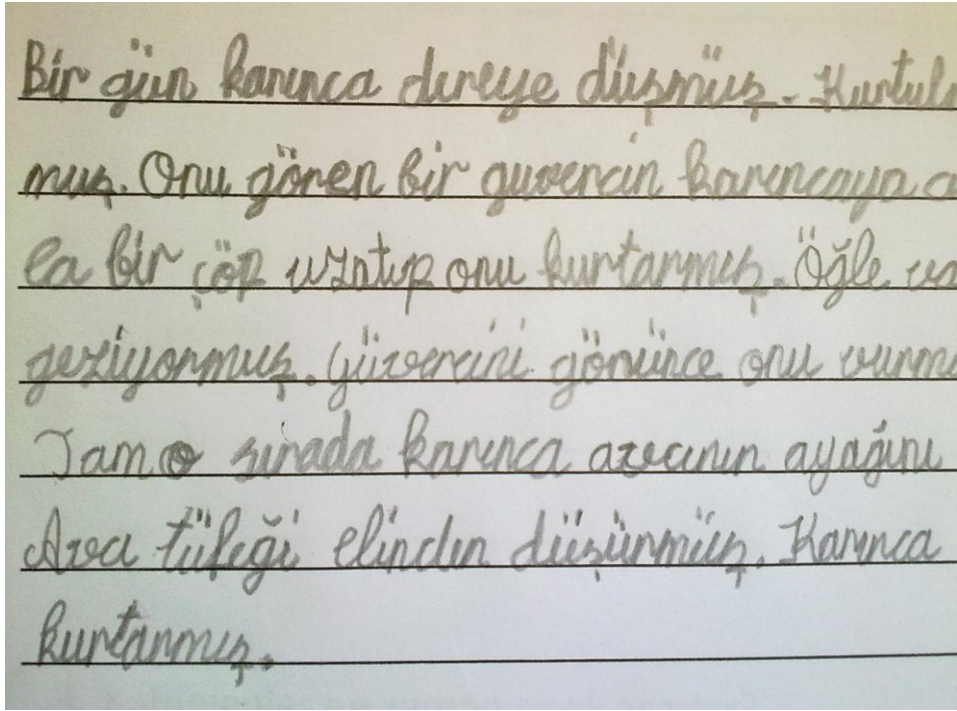
Tablo 4. *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Geçme ve Başarı Durumlarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçütler.*

| Puan Aralığı | Not Karşılığı | Başarı Durumu |
|--------------|---------------|---------------|
| 0-44 | 1 | Başarısız |
| 45-54 | 2 | Geçer |
| 55-69 | 3 | Orta |
| 70-84 | 4 | İyi |
| 85-100 | 5 | Pekiyi |

MEB(2003)

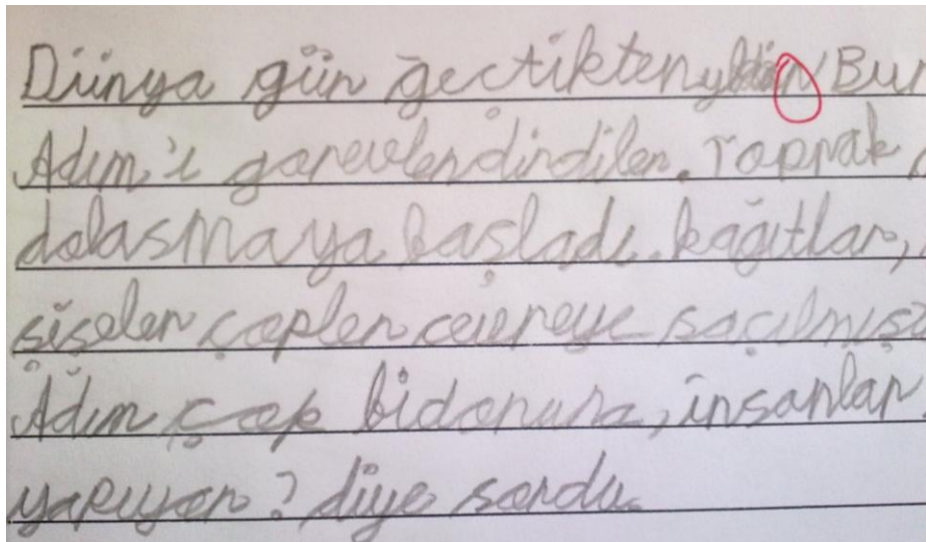
Araştırmada öğrencilerin yazı çalışmalarının okunaklılığı değerlendirilirken Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen *Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği* kullanılmıştır. Öğrencilerin yazı çalışmaları *Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği*'ne göre alanında uzman üç sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin üç yazı çalışmasından aldıkları puanın aritmetik ortalaması hesaplanarak yazılarının okunaklılık durumu tespit edilmiştir. Aşağıda resim 1'de okunaklı yazı, resim 2'de de okunaklı olmayan yazı örneği sunulmuştur.

Resim 1: Okunaklı yazı örneği.



Resim 1'deki yazı örneği eğim ve biçim yönünden 2'şer puan, boşluk, ebat ve çizgi takibinden 3'er puan olarak toplamda 15 puan üzerinden 13 puan olarak okunaklı olduğu tespit edilmiştir.

Resim 2: Okunaklı olmayan yazı örneği.



Resim 2'deki yazı örneği eğim ve çizgi takibi boyutlarından 2'şer puan almış; ebat, boşluk, biçim boyutlarından 1'er puan alarak toplamda 15 puan alarak 7 puan alarak okunaksız olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 4.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümü, alt problem sırası dikkate alınarak hazırlanmıştır.

4. 1. Okuma Becerisi Okuma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma hızları ortalaması ve okuma hızı yeterli olan öğrenci sayısı Tablo: 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Okuma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.*

| N | Ayçiçeği | | Keşke Her | | Kardelen | | Uygulamalar Ortalaması |
|--------------------------------|----------|------|--------------------------|------|----------|------|---------------------------|
| | Metni | | Gün Bayram Olsa Metni | | Metni | | |
| 38 | f | % | f | % | F | % | |
| Okuma Hızı | | | | | | | |
| Yeterli Olan Öğrenci Sayısı | 9 | 23,6 | 12 | 31,5 | 8 | 21,0 | |
| 1 dk'de | | | | | | | |
| Okunan Kelime Ortalaması | 54,65 | | 53,63 | | 51,23 | | 53,17 |

Çalışma grubunun "Ayçiçeği" metninde dakikada okunan kelime sayısı ortalaması 53,65 kelime, "Keşke Her Gün Bayram Olsa" metninde dakikada okunan kelime sayısı 53,63 kelime, "Kardelen" metninde dakikada okunan kelime sayısı 51,23 olarak bulunmuştur. Çalışma grubunun her üç metinde dakikada okunan kelime sayıları ortalaması ise 53,17 olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubunun dakikada okunan kelime sayısı yapılan uygulamaların hiç birinde yeterli düzeyde

olamamıştır. Birinci metinde okuma hızı yeterli olan öğrenci sayısı 9 (%23,68), ikinci metinde 12(%31,57), üçüncü metinde ise 8(%21,05) olmuştur. Çalışma grubunun büyük kısmının okuma hızı alt boyutunda yetersiz olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun büyük kısmı okuma seviyesinin altında kalmasına rağmen grup ortalaması okuma seviyesine yakın olmasına bakılarak çalışma grubunun yıl sonuna kadar okuma seviyesine ulaşabileceği ön görülmektedir.

Demirci (2008) yaptığı çalışmada okumayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenmiş olan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanları ortalaması 48,33 olarak bulmuştur. Yılmaz (2006)'ın yaptığı araştırmaya göre okumayı çözümlene yöntemi ile öğrenen ikinci sınıf öğrencilerinin bir dakikada okudukları kelime sayısı ortalaması 52,7 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma bu yönüyle Demirci (2008) ve Yılmaz (2006)'ın yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Akyol ve Temur (2008) Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinden öğretmenleri tarafından üst düzeyde başarılı olarak görülen öğrencilerin bir dakikada ortalama 51,66 kelime, orta düzeyde başarılı görülen öğrencilerin 35,06 kelime okuduklarını tespit etmişlerdir. Ancak alt düzeyde başarı gösteren öğrencilerin okuma hızları ortalamaları alınamamıştır. Aynı araştırmada Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinden üst düzey başarılı öğrencilerin dakikada 47 kelime, orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin dakikada 39 kelime okudukları saptanmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerde olduğu gibi Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin alt düzey başarılı olanlarının okuma hızları ortalaması alınamamıştır. Akyol ve Temur'un ulaştığı sonuçlar birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış bir çalışma olmasına rağmen araştırmaya konu olan 60-66 aylık öğrencilerle ikinci sınıfın ilk aylarında uygulama yapıldığı için sonuçların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Arslan ve Dirik (2008) yaptıkları araştırmada "İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi"ni ölçmeye çalışmışlar, çalışmanın ön testinde dakikada okunan kelime sayılarına göre; deney grubunun dakikada ortalama 51,7 kelime, kontrol

grubunun dakikada ortalama 60,2 kelime okuduğu görülmektedir. Çalışma bu yönüyle Arslan ve Dirik'in ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öz (2009) ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlediği çalışmasında ebeveynlerin ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrencilerin okuma hızlarının düşük olduğunu düşündüklerini saptamıştır.

Landern, Wimmer ve Frith (1997) yaptıkları araştırmada çok yavaş okuyan Avustralyalı öğrencilerle okuma güçlüğü olan İngiliz öğrencileri karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda çok yavaş okuyan Avustralyalı öğrencilerin ortalama olarak 10 dakikada 500 kelime okuduklarını belirlemişlerdir. Okuma güçlüğü çeken İngiliz öğrenciler ise 10 dakikada ortalama 260 kelime okuyabilmektedirler (akt. McGuinnes, 2004:2). Bu araştırmaya bakılarak okula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin Avustralyalı yavaş okuyan öğrencilerle bezerlik gösterdikleri söylenebilir.

Başka bir araştırmada Erden ve diğ.(2002) ilköğretim 2. sınıfa devam eden öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayıları ortalamasının 73,14 olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı araştırmada okuma hızının sınıflar yükseldikçe arttığı gözlenmiştir. Konu ile ilgili benzer bir araştırmada Bay (2009) ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metni okuma hızları incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %85'i 3. sınıf ve daha üst düzeyde okurken, İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metni okuma hızları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %91'i 3. sınıf ve daha üst düzeyde okuma hızına sahip olduklarını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmaya bakarak 60-66 yaş grubunda ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuma hızlarının ikinci sınıf seviyesinin altında olduğu söylenebilir.

4.2. Okuma Becerisi Kelime Tanıma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken kelime tanıma düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: *Kelime Tanıma Alt Becerisine İlişkin Bulgular Tablosu*

| Okuma Düzeyi | Ayçiçeği Metni | | Keşke Her Gün Bayram Olsa Metni | | Kardelen Metni | | \bar{X} % |
|---|----------------|------------|---------------------------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | f | % | f | % | f | % | |
| Serbest Okuma Düzeyine Geçen Öğrenci Sayısı | 14 | 36,8 | 14 | 36,8 | 7 | 18,4 | 30,6 |
| Öğretim Düzeyinde Olan Öğrenci Sayısı | 21 | 55,2 | 22 | 57,9 | 29 | 76,3 | 63,1 |
| Endişe Düzeyinde Olan Öğrenci Sayısı | 3 | 7,8 | 2 | 5,3 | 2 | 5,3 | 6,1 |
| N | 38 | 100 | 38 | 100 | 38 | 100 | 100 |

“Ayçiçeği” metninde çalışmaya katılan öğrencilerin 14’ünün (%36,8) serbest okuma düzeyinde, 21’inin (%55,2) öğretim düzeyinde, 3’ünün (%7,8) endişe düzeyinde kelime tanıma becerilerinin olduğu tespit edilmiştir. “Keşke Her Gün Bayram Olsa” Metninde 14 öğrencinin(%36,8) serbest okuma, 22 öğrencinin (%57,9) öğretim düzeyinde, 2 öğrencinin (%5,2) ise endişe düzeyinde kelime tanıma becerisine sahip olduğu görülmüştür. Kardelen Metninde ise 7 öğrencinin (%18,4) serbest okuma, 29 öğrencinin (%76,3) öğretim düzeyinde, 2 öğrencinin (%5,2) endişe düzeyinde kelime tanıma becerisine sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun büyük çoğunluğu (U1: N=35, %92; U2: N=36, %94; U3: N=36, %94) her üç metinde de öğretim düzeyi veya serbest okuma düzeyinde yer almıştır. Başka bir deyişle çalışma grubuna katılan öğrenciler kelime tanıma alt boyutunda yeterlidirler.

Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalarda Demirci (2008) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okumada doğruluk düzey puanlarını 81,45 olarak bulmuştur. Başka bir çalışmada Bay (2008) “Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokuma yazma öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin genel anlamda okuma hataları yapmadıkları saptanmıştır.

Kaman (2012) akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada deney (n=16) ve kontrol (n=16) gruplarını oluşturan 32 öğrenciye uyguladığı ön test sonuçlarına göre öğrencilerin 30'unun öğretim düzeyinde 2'sinin endişe düzeyinde kelime tanıma becerisine sahip olduğunu belirtmiştir.

Landern, Wimmer ve Frith (1997) yaptıkları çalışmada çok yavaş okuyan Avustralyalı öğrencilerin okudukları metindeki kelimelerin % 7'sini yanlış okuduklarını görmüşlerdir. Aynı araştırmada okuma güçlüğü çeken İngiliz öğrencilerin okudukları metinlerdeki kelimelerin % 40 'ını yanlış okuduklarını tespit etmişlerdir.

Bu çalışmalara bakılarak ilkokula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin okula 72 aylıkken başlayan öğrencilerle benzer olduğu söylenebilir.

4.3. Okuma Becerisi Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7: *Anlama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu*

| Anlama Düzeyi | F | % |
|--------------------------|-----------|------------|
| Başarısız (0-45 puan) | 27 | 71 |
| Geçer (45-55 puan) | 6 | 15,7 |
| Orta (55-70 puan) | 4 | 10,5 |
| İyi (70-85 puan) | 1 | 2,6 |
| Pekiyi (85-100 puan) | - | 0 |
| Toplam | 38 | 100 |

Çalışmaya katılan öğrencilerin 27'sinin (%71) okuma becerisi anlama alt boyutu düzeyleri başarısız, 6'sının (%15,7) geçer, 4'ünün (%10,5) orta, sadece 1 öğrencinin (%2,6) iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile çalışma grubunun büyük çoğunluğu (N=27, %71) okuduğunu anlamada başarısız olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrencilerin hiçbirinin okuduğunu anlama düzeyleri pekiyi (85-100) düzeyinde değildir.

Konuyla ilgili Demirci (2008)'nin yapmış olduğu çalışmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ortalaması 61,66 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre okula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama puanları (\bar{X} =36,0) ile okula 72 aylıkken başlayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları (\bar{X} =61,66) arasında büyük fark olduğu görülmüştür. Araştırma bu yönüyle Demirci'nin ulaştığı sonuçlarla çelişmektedir.

Ekiz ve diğ. (2012) "Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi." araştırmalarında 2. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama testi, ön test olarak uygulanmıştır. Yapılan test çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bunun sonucunda ortalamanın altında kalan ve çalışma imkânı olabilecek üç öğrenci seçilmiştir. Yapılan testin geçerli ve güvenilir olduğunu anlayabilmek için madde analizi yapılmıştır. Uygulanan test sonucunda sınıf ortalaması 56 olarak belirlenmiştir.

Vatansever (2008) yaptığı çalışmada "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin okuduğunu anlamaları"nın karşılatırması, öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına göre, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, okuduğunu anlamada çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerden daha başarılıdır. Bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına göre, çözümleme ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan yola çıkılarak çalışmaya konu olan 60-66 aylık yaş grubunda ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısızlığının sebebi okuma yazmayı öğrendikleri yöntemle alakalı değildir denilebilir.

Benzer bir araştırma da Yılmaz (2006) tarafından yapılmıştır. Yılmaz, yaptığı çalışmada okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini ölçmüş ve anlama puanlarını 51,9 olarak tespit etmiştir. Araştırma bu yönüyle Yılmaz'ın ulaştığı sonuçlarla da çelişmektedir. Bu araştırmalara göre ilkokula 60-66 aylık yaş grubunda başlayan ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada okula 72 aylıkken başlayan öğrencilerden daha başarısız oldukları görülmüştür.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) “İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme” amacıyla yaptıkları çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bütün kazanımlara ulaşmadaki toplam başarı puanlarının %84,56 olduğunu tespit etmişlerdir.

Ayrıca Kariuki ve Baxter (2011) “2. sınıf öğrencileriyle prozodik okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi” adlı çalışmada porizodik okuma ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan yola çıkılarak 60-66 aylık öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması okuduklarını anlamalarını olumsuz etkilemiştir sonucu çıkarılabilir.

Ayral ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine göre Türkçe başarısını belirlemişlerdir. 4. sınıf öğrencilerinin açık bilgi başarı yüzdesi 43, saklı bilgi başarı yüzdesi 40 ve metin değerlendirme başarı yüzdesi 26 olarak tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada 5. sınıflar için sırasıyla 63, 45, 18; 6. sınıflar için 49, 43, 39; 7. sınıflar için 35, 36, 34; 8. sınıflar için 26, 29, 24 yüzdelik değerlerine ulaşmışlardır. Bu çalışmadan yola çıkılarak ülkemizde okuduğunu anlamamanın sadece 60-66 aylık yaş grubunda ilkokula başlayan öğrencilerin değil tüm öğrencilerin sorunu olduğunu söyleyebiliriz.

Toker (2006), yapmış olduğu araştırmada okuma-yazmayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin cümle çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilere göre okuduklarını anlamada daha başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Konuya bu

açından bakıldığında okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin kullanılmasının da 60-66 aylık öğrencilerin okuduklarını anlamalarında zorluk çekmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.4. Yazma Becerisi Yazma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken yazma hızlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8: *Yazma Hızı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.*

| | *U1 | | *U2 | | *U3 | |
|----------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| Yeterli | 19 | 50,0 | 21 | 55,2 | 27 | 71,0 |
| Geliştirilmeli | 19 | 50,0 | 17 | 44,8 | 11 | 29,0 |
| Toplam | 38 | 100 | 38 | 100 | 38 | 100 |

*Birinci Uygulama **İkinci Uygulama ***Üçüncü uygulama

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 19'unun (%50) birinci yazı uygulamasında, 21'inin (%55,2) ikinci yazı uygulamasında, 27'sinin (%71) üçüncü yazı uygulamasında yazma seviyesinde olduğu görülmüştür. Üç yazı uygulamasının ortalaması dikkate alındığında öğrencilerin %58,6'sının 2. sınıf ve daha üstü yazma hızı seviyesine sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan çalışma grubunun %41,4'ü henüz 2. sınıf yazma hızı seviyesine ulaşamamıştır.

Turan (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin neredeyse tamamının (%92) bitişik eğik yazı ile öğrencilerin daha hızlı yazdıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya bakarak 60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin henüz 2. sınıf düzeyinde yazamayan %41,4'lük kısmının başarısız olma sebebi bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğrenmeleri değildir denilebilir.

Bayraktar (2006) yaptığı çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin yazma hızını hem harf hem de hece bazında ölçmüştür. Harf sayısına göre öğrenciler dakikada ortalama 36 harf; hece bazında ise dakikada ortalama 16 hece yazmışlardır. Ayrıca

araştırmada öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamalarının yazma hızında belirgin bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmiştir. Araştırma bu yönüyle Bayraktar'ın ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Konu ile ilgili benzer bir çalışma da Bay (2008) İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma hızları dört değişkene göre incelendiğinde; öğrencilerin “bakarak yazma” hızları, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrencilerden hiçbiri düzeyinin altında bir yazma hızına sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bay (2011) yaptığı başka bir araştırmada ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin sene sonunda %79'unun 2. sınıf ve daha üst sınıfların yazma seviyesine ulaştığını sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya bakılarak ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylıkken başlayan 2. sınıf öğrencilerinin okula 72 aylıkken başlayan öğrencilere göre daha yavaş yazdıkları söylenebilir.

4.5. Yazma Becerisi İmlâ ve Noktalama Kurallarına Uygunluk Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken yazılarını imla ve noktalama kurallarına uygun yazma düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9: *İmlâ ve Noktalama Kurallarına Uygunluk Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu*

| | *U1 | **U2 | **U3 | \bar{X} |
|--------------|------|------|------|-----------|
| Başarı Puanı | 60,4 | 64,2 | 71,8 | 65,5 |

*Birinci Uygulama **İkinci Uygulama ***Üçüncü uygulama

Çalışma grubunun birinci yazı uygulamasından aldığı başarı puanı 60,4 (orta), ikinci uygulamada 64,2 (orta) üçüncü uygulamada 71,8(iyi) üç uygulamanın aritmetik ortalamasında ise 65,5(orta) olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı diğer alt boyutlardan farklı olarak öğrencilerin imla ve noktalama kurallarına uygun yazma becerilerinin uygulamalar boyunca artış gösterdiği görülmektedir.

Yıldız (2002) değişik kademelerdeki öğrencilerin yazım yanlışlarını belirlemek için yaptığı çalışmasında 5. Sınıf öğrencilerinin imla ve noktalama işaretlerinden “Nokta İşaretinin Kullanımı” kuralını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %81,4; “Virgül İşaretinin Kullanımı” kuralını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %14,4; “Soru İşaretinin Kullanımı” kuralını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %26; “Kesme İşaretinin Kullanımı” kuralını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %27; “İki Nokta İşaretinin Kullanımı” kuralını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %5,1; “Konuşma Çizgisi İşaretinin Kullanımı” kuralını doğru uygulayan öğrencilerin oranı %42,9; olduğunu bulmuştur.

Yener (2008) “Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1. sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler”i tespit etmek için yaptığı çalışmada “Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yerinde kullanır” alt boyutunda öğretmenlerin orta derecede zorluk çektikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öz (2009) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile birlikte cümle kurarken yazım noktalama işaretlerini kullanmayı unuttukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bunun nedenini bu yöntemle birlikte öğrencinin cümle yapısını görmemelerine ve sesleri birleştirirken buna dikkatini verememesine dayandırdığını ifade etmiştir.

Bayraktar (2006) yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin %45,7’sinin yazılarında noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanabildiğini, %68,6’sının cümlelerine büyük harfle başlamada başarılı olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları Bayraktar’ın ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermiştir.

Sancak, Durukan ve Alver (2009) 7. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini yeterince kavrayamadığı görülmektedir. Yazım ve noktalama seviyesinde yapılan yanlışlara bakıldığında, en fazla hatanın yazım kurallarının ihlalinde gerçekleştiği ve tespit edilen yazımla ilgili yanlışların büyük oranını %32 ile “de, da” bağlacının kullanımının, %22 ile büyük harflerin kullanımının oluşturduğu göze çarpmaktadır. Noktalama işaretlerinin kullanılması yönünde tespit edilen

yanlışların ise büyük oranını %33 ile noktanın, %21 ile virgölün ve %15 ile kesme işaretinin kullanımı oluşturmaktadır.

Arıcı (2009) ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları hataları karşılaştırmak için yaptığı çalışmada her kademedeki öğrencilerin %70 civarında imla ve noktalama yanlışı yaptığını tespit etmiştir. İmla ve noktalama yanlışları ilköğretimde %80'e yaklaşmıştır. Bu araştırmalar her kademedeki öğrencilerin imla ve noktalama kurallarını uygulamada zorlandığını göstermektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar genelde % ve *f* olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin başarı puanları aritmetik ortalaması alınarak değerlendirilmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaptıkları hatalar ve başarıları benzerlik göstermektedir.

4.6. Yazma Becerisi Okunaklılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken yazılarını okunaklılık alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. *Okunaklılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular Tablosu.*

| Okunaklılık Düzeyi | F | % |
|---------------------------|-----------|------------|
| Okunaklı | 2 | 5,2 |
| Orta Düzeyde Okunaklı | 2 | 5,2 |
| Okunaklı Değil | 34 | 89,6 |
| Toplam | 38 | 100 |

Çalışmaya katılan öğrencilerden sadece 2 öğrencinin (%5,2) yazısının okunaklı, 2 öğrencinin (%5,2) orta düzeyde okunaklı ve 34 öğrencinin (%89,6) yazısının okunaklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle çalışma grubunun neredeyse tamamının yazısı okunaklı değildir.

Konu ile ilgili yapılan benzer araştırmada Yıldız ve Ateş (2010) ilk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılmasını yapmış ve çalışmaya katılan 3. sınıf öğrencilerinin %53,1'inin yazısının okunaksız olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çocukların %10-%30 kısmının okul yıllarında el yazısında zorluk yaşadığı tahmin edilmektedir. Bunlar alınan önlemlerle düzeltilmesi mümkündür (Feder ve diğ., 2005). Ancak araştırmanın çalışma grubunun yaklaşık %90'ının el yazısını okunaklı yazamadığı görülmüştür.

Bay (2010) yapmış olduğu çalışmada “İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin yazma hataları ile yazma kurallarına uyma durumları”nı 10 değişkene göre gözlemiştir. Gözlemler sonucu İlköğretim 1. sınıfa devam eden 144 öğrencinin genel anlamda yazma becerilerini kazanmış olmalarına rağmen, bazılarının yazma becerilerini kazanmada eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin başında öğrencilerin %40'ının hâla dik ve sola yatık yazdıkları saptanmıştır. Öğrencilerin; %4'ünün düzensiz yazdığı, %1'inin satır çizgisinden alta veya üste kaydırarak yazdığı, %10'unun kelimeler arası boşluğu ayarlayamadığı, %12'sinin eksik ve kurlsız yazdığı, %3'ünün çok silme veya karalama yaparak yazdığı, %23'ünün yazma esnasında çok öne eğik veya geriye dayanarak oturduğu, %10'unun ise çok akıcı veya çok yavaş yazdığı, %3'ünün sestten çok yavaş yazdığı, %100'ünün ise kalem tutmasında bir sorun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Uysal (2013) “İlkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar”ı belirlemek için yapmış olduğu çalışmada, çalışmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin %64 (N=409)'ünün yazısının okunaklı olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin sadece %16'sının yazısını sağa eğimli yazdığını, %40'ının yazısını satıra düzgün yerleştirebildiğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun harflerin biçim ve birleştirmelerini de yanlış yaptığını tespit etmiştir.

Demir (2003) öğrencilerin yazım hatalarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada; 3. sınıf öğrencileri tarafından en çok yapılan hataların harf büyüklüğüne

ve satır çizgisine uymama olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin yaklaşık %11'inin yazıları okunaklı bulunurken, %50'den fazlasının yazılarının ise okunaklı olmadığı tespit edilmiştir.

Başaran (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazılarını eğim, boşluk, koyuluk, harflerin yüksekliği vb. boyutlar açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık %19'unun bu ölçütleri tam olarak karşıladığını ve büyük çoğunluğunun bu ölçütleri açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle yapılan çalışmalar benzerlik göstermektedir.

Coşkun (2013) "Türkiye ve Bulgaristan'da ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi" çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin yazıyı satıra yerleştirmede %76'sının, kelimeler arası boşluk bırakmada %40'ının, harfleri uygun yazmada %37'sinin, eğik yazmada %44'ünün yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Graham, Weintraub ve Berninger (2001) yaptıkları çalışma ile ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin el yazısında hangi harfleri doğru yazdıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 300 ilköğretim 1-3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden zihinlerinden alfabedeki harfleri yazmaları istenmiştir. Az sayıda harfin grubun çoğunluğu tarafından okunaklı yazıldığını tespit etmişlerdir.

Bayraktar (2006) yaptığı araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazının sayfaya yerleştirilmesinde (%12.9), bütün yazı boyunca eğikliğin korunmasında (%8.6), yazının tamamını okunaklı yazmada (%28.6), kendine uygun bir üslup geliştirmede (%29), el yazısının estetik beğeni uyandırmasında (%15.7) olumsuz bulgulara ulaşmıştır. Yapılan çalışma ile Bayraktar'ın yaptığı çalışma benzerlik göstermesine rağmen okunaklılık alt boyutunda ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylık yaş grubunda başlayan öğrencilerin ilkokul birinci sınıfa 72 aylıkken başlayan öğrencilere göre daha başarısız oldukları söylenebilir.

Başka bir araştırmada Coşkun ve Coşkun (2012) "Öğrencilerin bitik eğik yazı başarıları sınıflarına göre değerlendirilmesi"ni yapmışlar ve dikkat çekici iki nokta görmüşlerdir. Birinci nokta 6. sınıfa kadar sınıf düzeyi yükseldikçe başarının da

yükselmesi; ikinci nokta 8. sınıftaki öğrencilerin başarılarında keskin bir düşüş görülmesidir. Araştırmanın yapıldığı yılda ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlamışlar, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ise dik temel yazı ile başlamışlardır. Buna göre eğitimlerine bitişik eğik yazı ile başlayan öğrencilerin yaşları ilerledikçe bitişik eğik yazı becerilerinde düzenli bir gelişme görülmektedir. Öte yandan eğitimlerine dik temel yazı ile başlayan öğrencilerde ise bitişik eğik yazıda istenen başarıyı yakalamak mümkün olmamaktadır. Bu araştırmaya bakılarak ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça bitişik eğik yazıdaki başarılarının arttığı ve okumayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen öğrencilerin bitişik eğik yazıda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer bir çalışma da Öztürk ve Uysal (2013) tarafında yapılmıştır. “Öğretmen görüşlerine göre ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması”nı yaptıkları çalışmada 60-66 yaş grubundaki öğrencilerin okuma ve yazmada 72 aylık öğrencilere göre daha çok zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Duran (2013) yapmış olduğu çalışmada 60-66 aylık yaş grubunda ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin birinci dönemin sonunda henüz yazma olgunluğuna sahip olmadığını ancak gelişim durumuna bakılarak ikinci dönemin sonuna kadar yazma becerisine ulaşabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bu yönüyle Duran’ın ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmalara bakılarak okunaklı yazma konusunda genel anlamda sorunlar olsa da ilerleyen sınıflarda sorunların giderek azaldığı görülmektedir. Ancak ilkokula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin yazılarının okunaklılığının ilkokula 72 aylıkken başlayan öğrencilere göre çok daha düşük olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, bulgular dikkate alınarak, alt problem sırasına göre verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan 60-66 aylıkken ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken okuma hızları ortalamalarının bir dakikada 53,17 kelime olduğu ve literatür taraması yapılarak belirlenen ikinci sınıf düzeyinden (60 kelime/dk) geride olduğu görülmüştür. Bu verilere göre ilkokula 60-66 aylıkken başlayan öğrenciler ilkokula 72 aylıkken başlayan öğrencilere göre daha düşük okuma hızına sahiptir.

Çalışmaya katılan 60-66 aylık öğrencilerin ikinci sınıfa devam ederken büyük çoğunluğunun (yaklaşık %95) kelime tanıma becerisinin öğrenme düzeyi veya serbest okuma düzeyinde olduğu görülmüştür. 60-66 aylık öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılı metinleri doğru okudukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada 60-66 aylık öğrencilerin okuduklarını anlama puanlarına göre %71'inin okuduğunu anlamada başarısız oldukları görülmüş, sadece %5'inin iyi derecede okuduklarını anladığı tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak 60-66 aylık öğrencilerin okuduğunu anlamada başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada incelenen okuma becerisinin alt boyutları arasında 60-66 aylık öğrencilerin en başarısız oldukları boyutun okuduğunu anlama olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunu yazma hızı ölçülürken ikinci sınıf düzeyinde erkek öğrenciler için 32, kız öğrenciler için 36 harf ölçütü olarak kabul edilmiştir. Bu ölçüte göre çalışma grubunun %58,6'sının 2. sınıf düzeyinde yazma hızına sahip olduğu ancak %41,4'ünün henüz ikinci sınıf düzeyine ulaşamadığı görülmüştür. Bu verilere göre 60-66 aylık öğrencilerden büyük bir grubun yazma hızının 72 aylık öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan 60-66 aylık öğrencilerin yazılarını imlâ ve noktalama kurallarına uygun yazma puanları ortalaması 71,5 olarak tespit edilmiştir. Bu veriye göre çalışma grubunun oluşturan 60-66 aylık öğrencilerin imlâ ve noktalama kurallarını iyi (70-85 puan) derecede uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada 60-66 aylık öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%89,6) yazılarının okunaksız olduğu, sadece küçük bir kısmının (%10,4) yazısının orta veya iyi düzeyde okunaklı olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak 60-66 aylık öğrencilerin yazılarının okunaksız olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak 60-66 aylık yaş grubunda ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler okuma-yazma becerisinin okuma hızı, kelime tanıma, okuduğunu anlama, yazma hızı, imlâ ve noktalama kurallarına uygunluk ile okunaklılık alt boyutlarında 72 aylıkken ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilere göre daha başarısız oldukları söylenebilir. Bununla beraber okuma hızı, kelime tanıma, yazma hızı, imla ve noktalama kurallarına uygunluk alt boyutlarında 72 aylık öğrencilere daha yakın başarı göstermektedirler. Özellikle okuduğunu anlama ve okunaklılık alt boyutlarında aradaki farkın daha büyük olduğu görülmüştür. Ancak konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında okuduğunu anlama ve okunaklılık konusunda her düzeydeki öğrencilerin güçlük yaşadıkları söylenebilir.

5.2. Tartışma

Zorunlu eğitim Avrupa ülkelerinin çoğunda ilköğretim düzeyinde genellikle 5 yaş ile 6 yaş arasında başlar (EUROSTAT, 2012). Avrupa Birliği'ne üye 27 ülkede okula başlama yaşı giderek düşmektedir. Bu ülkelerde çocukların okul öncesi veya ilköğretime 3 yaşındaki, 4 yaşındaki ve 5 yaşındaki çocukların katılım oranları sırasıyla %15.3, %7 ve % 6.3 artmış, 2009 yılında ise %77, %90 ve %94'e ulaşmıştı. Avrupa Birliği ülkelerinin 9'unda zorunlu eğitim 6 yaşında başlarken, Hollanda, İskoçya, İngiltere ve Galler'de 5 yaşında başlamaktadır. (EURYDICE, 2012). Ülkemizde de 2012 yılında yapılan yasal düzenleme ile zorunlu eğitime başlama yaşı 5 yaşa kadar düşmüştür. 5 yaşın ilk altı ayı (60-66) isteğe bağlı olmasına rağmen ikinci yarısı (66-72) ay zorunlu eğitimin başladığı dönemdir.

222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanun” ile “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde yapılan değişikliklerle birlikte okula başlama yaşı ve okuma-yazma öğrenme yaşı ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı eğitimciler, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler okula başlama yaşını 60 aya (5 yaş) kadar indirilmesini doğru bulmadıklarına dair görüş bildirmişlerdir (Açıev, 2012; Eğitim-İş, 2012; Türk Eğitim-Sen, 2012; Eğitim-Sen, 2012; Hacettepe Ün., 2012; Ankara Ün., 2012; Boğaziçi Ün., 2012; ODTÜ; 2012).

PISA (2012) verilerine göre Türkiye okuma alanında OECD ülkeleri ortalamasının gerisinde kalarak 42. sırada yer almıştır. Ayrıca Türkiye'nin üst düzey seviyeye ulaşmış öğrenci oranı %4' te kalmıştır. PISA verilerine göre ülkemizde öğrenim gören öğrenciler okuma alanında beklenen performansın çok altındadır. Bu durumdayken okula başlama yaşının ve dolayısıyla okuma-yazma öğrenme yaşının 5 yaşa kadar düşmesi endişelerin artmasına sebep olmuştur.

Başarıya giden sıçrama taşları okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilerle başlar. Bilgi bu temel beceriler üzerine inşa edilir. Bu yüzden çocukların bu temel becerilerde ustalaşması beklenir. Fakat bütün çocuklar bu becerileri bizim istediğimiz kadar çabuk kavrayamazlar (Mallinos, 2008; 34). Yapılan çalışmada okula başlama yaşının 5 yaşa kadar indirilmesiyle ilköğretim birinci sınıfa velilerinin isteğiyle başlayan 60-66 aylık öğrencilerin 2. sınıfta okuma ve yazma becerilerini erişti düzeyleri incelenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okuma becerileri okuma hızı, kelime tanıma, okuduğunu anlama; yazma becerileri ise yazma hızı, imlâ ve noktalama kurallarına uygunluk ile okunaklılık alt boyutlarında incelenmiştir. Okula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin beklenen düzeyin altında olduğu görülmüştür. Özellikle okuduğunu anlama ve okunaklılık alt boyutlarında diğer alt boyutlara göre çok daha yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalar da 5 yaşında okula başlayan öğrencilerin gerek okul başarısında, gerekse okuma ve yazma becerisinin gelişiminde 6 yaşındaki öğrencilere göre daha geride olduğunu göstermiştir.

Kartal (2014) yaptığı çalışmada 60-71 aylık öğrencilerle 72 ay ve üzeri öğrenciler arasında okuma-yazmayı öğrenme sürecinde yaşça büyük öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Huang ve Invernizzi (2013) yaptıkları çalışmada da küçük yaşlarda birinci sınıfa başlayan çocukların büyük çocuklarla kıyaslandığında derslerden daha düşük not aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Gümüş (2013), Küçükkaragöz ve Canbulat (2013), Kerimoğlu (2014) yaptıkları çalışmalarda 5 yaşında okula başlayan öğrencilerin gerek okula uyumda gerekse okuma-yazma becerisini öğrenmede 6 yaşında başlayanlara göre daha geride oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Gündüz ve Çalışkan (2013) da “60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerini incelemek” için yaptıkları araştırmada grupların okuma yazma becerilerini değerlendirme formundan birbirlerine çok yakın puan ortalamaları elde ettikleri görülmüştür. Ancak 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocuklar 60-66 ay grubundaki çocuklara göre yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu bulguya dayanarak bilişsel açıdan gruplar arasında büyük farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Başar (2013) “60-66 ay aralığında ilkokul birinci sınıfa başlamış öğrencilerin ilkokuma yazma becerilerinin gelişimlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” için yaptığı çalışmasında öğrencilerin sürecin başında kalem tutma, yazma becerisi, el kaslarının gelişimi ve dikkat toplamada yetersiz oldukları ve bunun buldukları yaş aralığıyla ilişkili olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. İlerleyen süreçte öğretim yılının sonu itibarıyla, sürecin başında belirtilen yazma becerisi sorunun önemli oranda ortadan kalktığı görülmektedir. Öğretmenlerin hiç biri okumaya yönelik sorun belirtmemiştir. 60- 66 ay aralığında bulunan öğrencilerden sadece birisinin henüz okuma becerisinin gelişmediği belirlenmiştir. Araştırma bulguları bu yönüyle Gündüz ve Çalışkan (2013) ile Başar’ın ulaştığı sonuçlarla çelişmektedir.

Berninger ve diğ. (1994) 4. 5. ve 6. sınıfta olan 300 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma-yazma ve bunlara ait alt boyutlarda sınıf yükseldikçe

daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca başka bir çalışmada da Marr, Windsor, Cermak (2001) el yazısı becerisinin çocuğun fiziksel gelişimiyle alakalı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Graham ve arkadaşları da (1998) yaptıkları çalışmada el yazısı hızının 1. sınıftan itibaren her yıl arttığı ve 9. sınıfta yetişkin hızına ulaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar da okula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin daha büyük öğrencilere göre okuma ve yazma alanlarında daha düşük başarı gösterecekleri fikrini desteklemektedir.

Okuma-yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalar göstermektedir ki okuma-yazma becerisi sadece takvim yaşına bağlı değil, okuma-yazmada kullanılan yöntemle, okul öncesi eğitim alıp almamakla, sosyo-ekonomik düzeyle de ilişkilidir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkökul birinci sınıfa başlayan 60-66 aylık öğrenciler bir önceki sene okul öncesi çağında olmadıkları için büyük çoğunluğu okul öncesi eğitimi almamıştır.

Daha önce bir okulöncesi eğitim kurumuna devam etmenin birinci sınıfa uyumu olumlu etkilediği görülmüştür. Okulöncesi eğitiminin okula uyuma ve akademik başarıya olan etkileri benzer çalışmalarla da desteklenmiştir (Anderson ve diğ., 2003; Burger, 2010).

Pehlivan (2006) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkökuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği çalışmasında görüşlerine başvurduğu 15 sınıf öğretmeninin tamamının okul öncesi eğitiminin faydalı olduğunu düşündüklerini ve okul öncesi eğitim almış öğrencilerin almamış öğrencilere göre ilkökuma yazmaya daha hazır olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Duran (2009) yaptığı çalışmada okul öncesinde yazıya hazırlık eğitimi alan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık, imla ve noktalama kurallarına uygunluk, yazı hızı gibi boyutlarda yazıya hazırlık eğitimi almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan 60-66 aylık öğrencilerin 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okula bu yaşta başlayan ilk öğrenciler olduğu ve bir önceki sene okul öncesi eğitimi almadığı göz önüne alınırsa

72 aylık öğrencilere göre okuma ve yazmada daha başarısız olmalarının bir sebebi de okul öncesi eğitim almayışlarıdır denilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nin 15. maddesinde 14.08.2013 tarihinde yaptığı değişiklikle 66, 67 ve 68 aylık öğrencilerin okula kayıtlarının öğrenci velilerinin yazılı dilekçeleri ile okul müdürlüklerine başvurmaları durumunda bir yıl ertelenmesi yolunu açmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı bu düzenleme 60 ayın okula başlamak için erken olduğunu gösterdiği gibi zorunlu okula başlama yaşı olan 66 ayın da öğrenci velilerinin isteği üzerine doktor raporuna gerek duyulmadan ertelenebileceğini göstermiştir. Bu düzenleme okula başlama yaşının 60 aya kadar indirilmesi hakkında duyulan endişelerin haklılığını ortaya koymuştur.

60-66 aylık yaş grubundaki öğrencilerin 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibari ile ilkokullara alınmaya başlaması konu ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olmasına neden olmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılacak diğer çalışmalar eğitimci, veli ve öğrenciler için yol gösterici olacaktır.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuca göre şu önerilerde bulunulabilir:

1. Ders materyalleri 60-66 aylık öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir. İlkokul 1. sınıf “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabının içeriği zenginleştirilerek 60-66 aylık öğrenciler için uygun hale getirilmelidir.
2. Okul öncesi eğitime özendirici çalışmalar yapılmalı, okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.
3. Birinci sınıf öğretmenlerinin 12 haftalık uyum ve hazırlık sürecini gereğince uygulamaları sağlanmalı, okuma-yazma öğretimini

yetiştirememe kaygılarıyla 12 haftalık uyum ve hazırlık sürecini tamamlamadan okuma-yazma öğretimine başlamamaları sağlanmalıdır.

4. Sınıf öğretmenlerine “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “Bitişik Eğik El Yazısı” alanlarında yeterliliklerini artırıcı eğitimler verilmelidir.
5. 60-66 aylık öğrencilerin ilkokul 1. sınıfa başlamaları sadece velilerinin isteğine bırakılmamalı, uzman eğitimcilerin ve pedagogların her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirerek uygun görmeleri halinde ilkokula kayıtları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Anderson L.M., Shinn C., Fullilove M. T., Scrimshaw S. C, Fielding J. E., Normand J., Garande-Kulis V. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24 (3).

AÇEV (2012). “222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi” ile ilgili görüş ve öneriler. [Erişim]: <http://www.acev.org> adresinden 01.04.2013 tarihinde görüntülenmiştir.

Akyol, H. Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).

Akyol, H. (2012). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (12. Baskı). *PegemA, Ankara*.

Akyol, H. (2013). Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (6. Baskı). *Pegem A, Ankara*.

Altun, T., Ekiz, D., Odabaş, M., (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17.

Ankara Ün., (2012). Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifine ilişkin görüşü. [Erişim]: <http://epg.education.ankara.edu.tr/files/2013/09/444.pdf> adresinden 01.04.2014 tarihinde görüntülenmiştir.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., Çimen, S. (2001). Çocuk gelişimi (2. Baskı). *Ya-pa Yayın Pazarlama, İstanbul*.

Arıcı, A.F.(2009). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımdaki yanlışlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1).

Arslan, D. Dirik, M.Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).

Ayral M. Bozkurt, E. Özdemir, N. Ökten, Ş. Özarslan, H. Fıfık, L.Y. Ünlü, A. Akdoğan, A. Güler, S. A. Bayraktar, E. Diren, E. (2013). The relationship between the success in Turkish classes with teaching methods and supporting school implementations. *European Journal of Research on Education Özel Sayı*.

Balcı, A. (2013). Okuma ve anlama eğitimi. *PegemA, Ankara*.

Başar, M.(2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8).

Başaran, M. ve Karatay H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 168.

Başaran, M. (2006). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (109-114)*. Gazi Üniversitesi, Kök Yayıncılık, Ankara.

Bay, Y. (2008). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1).

- Bayhan, P.S.; Artan, İ. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. *Morpa, İstanbul*.
- Bayraktar, Ö.(2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berninger, V.W; Cartwright, A.,C., Yates, C.M., Swanson,H.L., Abbott, R.D.(1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 15.
- Boğaziçi Ün. (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin güncellenen görüşü. *[Erişim]: <http://fed.boun.edu.tr> adresinden 01.04.2014 tarihinde görüntülenmiştir.*
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 2.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı). *PegemA, Ankara*.
- Coşkun, E. Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,(4).
- Coşkun, İ. (2013). Türkiye ve Bulgaristan'da ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8).
- Çelenk, S. (2010). İlkokuma yazma öğretimi. *Maya Akademi, Ankara*.

Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Çiftçi, Ö., Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).

Marr, D., Windsor M. M., Cermak, S.,(2001). Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research&Practice Spring 2001*, 3 (1).

Demir, K. G. (2003). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerin yazım hataları ve öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*

Demirel, Ö. (2000). Türkçe öğretimi. *PegemA Yayıncılık, Ankara.*

Duran, E. (2013). İlkokula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazı beceri gelişimlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (2).

Eğitim-İş (2012). Eğitim-iş raporu ağustos 2012. [Erişim]: <http://www.egitimis.org.tr> adresinden 01.04.2014 tarihinde görüntülenmiştir.

Eğitim-Sen (2012). *Eğitim-Sen Bülteni Eylül-Ekim 2012*, 23.

Ekiz, D.; Erdoğan, T.; Uzuner, F.G.(2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Science*, 5 (7).

Elkind, D. (1999). Çocuk ve toplum. *Ankara.*

Epçaçan, C. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8 (1).

Erden, G. Kurdoğlu, F. Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1).

Erdoğan, N. I.; Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3 (2).

EURYDICE, (2012). Avrupa'da eğitime ilişkin önemli veriler. [Erişim] <http://www.eurydice.org> adresinden 11.03.2014 tarihinde görüntülenmiştir.

Eurostat Statistical Office Of The European Communities (EUROSTAT) (2012). Key data on education in Europe 2012, [Erişim] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf adresinden 14.02.2014 tarihinde görüntülenmiştir.

Feder, K.P., Majnemer, A. Bourbonnais, D., Platt, R., Blayney, M., Synnes, A., (2005). Handwriting performance in preterm children compared with terms pers at age 6 to 7 years. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 1(3).

Fry, E., (2007). How the teach reading. *Shell Educational Publishing, Inc, Hungtinton Beach, USA*.

Göçer, A. (2014). Yazma uğraşı. *PegemA, Ankara*.

Graham, S., ve Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educ. Psychol. Rev.* 8.

Graham, S., Berninger, V.W., Weintraub, N. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research*, 5.

Graham, S., weintraub N., Berninger V. (2001). Which manuscript letters do primary grade children write legibly. *Journal of Educational Psychology*, 93(3).

Graham. S., (2009). Want to improve children's writing? *American Education Winter 2009-2010*.

Güteryüz, H. (2004). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları. *PegemA, Ankara*.

Gümüş, S. (2013). 1. sınıfa başlama yaşının değerlendirilmesi. *Öğretmen Dünyası* 34 (402).

GÜNEŞ, F. (2005). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*.

Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*.

Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4).

Gündüz, F. Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish orTurkic*, 8 (8).

Hacettepe Ünv. (2012). 05.01.1961 tarih 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi'ne ilişkin görüşler.

[Erişim]: <http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/4+4+4EgtFakKurulKarar.pdf> adresinden 01.04.2014 tarihinde görüntülenmiştir.

Huang F. L., Invernizzi A. M. (2013). Birthday effects and preschool attendance. *Early Childhood Research Quarterly*, 28.

Kaman, Ş. (2012), Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ,Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi. *Nobel Yayınları, Ankara.*

Kargı, E. Akman, B. Ertürk, G. Deniz, A. Dönmezer, İ. Ogelman, H. G., Veziroğlu, M. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişim. *PegemA, Ankara.*

Karip, E. (2007). Eğitim bilimine giriş. *Pegem A, Ankara.*

Kartal, H. (2014). Okuma-yazmayı öğrenme sürecinde erken çocukluk eğitimi ve okula başlangıç yaşının önemi. *V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Çalıştayı (20-22 Şubat 2014), İzmir.*

Kariuki, P., Baxter, A., (2011). *The relationship between prosodic oral reading assessment and standards-based reading assessment in a second grade classroom, Annual Conference of the Mid-Douth Educational Research Association, Oxford, Mississippi, November, 2 (4).*

Kasten, W.C. ; Yıldırım, K. (2013). Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma başaramam ki!, *Pegem A, Ankara.*

Kavcar, C. vd. (1997). Türkçe öğretimi. *Engin Yayınevi, Ankara.*

Kerimoğlu, F. (2014), Farklı yaştaki çocukların oluşturduğu ilkokul 1. sınıflarda yaşanan sorunların belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Estitüsü.*

Kesginici, Ş.(2011). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi (5. Baskı). *Kök Yayıncılık, Ankara.*

Keskinkılıç, K. Keskinkılıç S.B.(2007). Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi, *PegemA, Ankara.*

Kocaarslan, M.(2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6 (8).

Koçak, M.(1998). İlkokuma yazma öğretiminde metot. *Çağdaş Eğitim*, 242.

Köksal, K. (1999). Okuma yazma öğretimi. *PegemA Yayıncılık, Ankara*.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1).

Küçükkaragöz, H. ve Canbulat, (2013). Bazı demokratik değişkenlere göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazırbulunuşluk düzeyleri. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu sunulmuş sözlü bildiri*.

Lincove, J.A. ve Painter, G.(2006). Does the age that children start kindergarden matter? Evidence of long-term educational and social outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (2).

Mallinos, J.M.(2008). Bende disleksi va. *TÜBİTAK, Ankara*.

Massey, S.R. (2008). Effect of variations of text previews on the oral reading of second grade students. *Unpublished Doctoral Dissertation, Miami Universty, Florida, USA*.

MEB (2006). Gelişim alanları modülleri. *Vize Yayınları, Ankara*

MEB (2009). 1-5 Türkçe dersi kılavuzu. *Ankara*.

MEB (2012). 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu. *[Erişim]: <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden 28.02.2014 tarihinde görüntülenmiştir.*

MEB (2012). İlköğretim kurumları yönetmeliği. [Erişim] <http://www.mevzuat.gov.tr> adresinden 28.02.2014 tarihinde görüntülenmiştir.

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. *Ankara*

MEB (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. *Ankara*.

McGuinness, D.(2004). Early reading instruction. *The MIT Press, Massachusetts*.

Nourt Central Educational Laboratory (2005). Reading: Birth to 5 age. *Learnin Point Associates, Washington, D.C*.

Odabaş, H. Odabaş,Z.Y. Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilim Dünyası, 9 (2)*.

ODTÜ (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi” hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesinin Görüşü. [Erişim] 01.06.2014 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayilIlkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiGorusu_s4_1.pdf adresinden görüntülenmiştir.

Oktay, A. (2004). Yaşamın sihirli yılları. *Epsilon, İstanbul*.

Okur, A. Demirtaş, T. Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2013, 32(1)*.

Öz, E. (2009). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi*.

Özkara , Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 5*.

Pehlivan, D.(2006). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .*

Resmî Gazete(2012), 11 Nisan 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazete. [Erişim]: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden 13.09.2013 tarihinde görüntülenmiştir.

Reisman, J.E. (1991), Poor handwriting: Who is referred? *The American journal of Occupational Therapy, September 1991, 45 (9).*

Rosenblum, S., Weiss, P. ve Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review, 15 (1).*

Sağ, D., Arslan, D. ve Karataş, Z. (2014). *Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin serbest yazma becerilerinin karşılaştırılması. V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Çalıştayı, İzmir.*

Sassoon, R.(2003). Handwriting (Second Editions). *Paul Chapman Publishing, California.*

Sancak, Ş. Durukan, E. Alver, M. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında karşılaşılan yazım ve noktalama hataları (Giresun örnekleme), *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1).*

Senemoğlu, N.(2003). Gelişim, öğrenme ve öğretim (8. Baskı). *Gazi Kitapevi Ankara.*

Smith, F.(1994). Writing and the writer. *Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.*

Snow, C. E. Burns, M.S. Griffin, P.(1998). Preventing reading difficulties in young children. *National Academy Press, Washington, DC.*

Sönmez, V. (1996). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. *Anı Yayıncılık, Ankara.*

Tazebay, A. (1995). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Yayınlanmış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

TDK (2014). Büyük Türkçe sözlük. [Erişim] <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 12.02.2014 tarihinde görüntülenmiştir.

Toker, T.(2006). İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Turan, M. (2007). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Türk Eğitim-Sen. (2012). *Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası Genel Merkezi Aylık Haber Bülteni, 99.*

Uysal, S. (2013). İlkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (1).*

Vatansever, H.(2008). Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Yavuzer, H.(2005). Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimi ile çocuğunuzun ilk 6 yılı. (20.baskı). *Remzi Kitapevi, İstanbul.*

Yener, Z. (2008). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1.sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Yeşilyaprak, B.(2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisi (7. Baskı). *PegemA, Ankara*.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayınevi, Ankara*.

Yıldırım, A. ; Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri *Seçkin, Ankara*.

Yıldız, M. Yıldırım, K. Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2)*.

Yıldız, Z. (2002). Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta*.

Yıldız, M. Ateş, S. (2010). İlkokuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması. *TSA, 14 (1)*.

Yılmaz, Ö. (2006). Okuma becerisini çözümlenme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Ziviani, J., & Elkins, J. (1986). Effect of pencil grip on handwriting speed and legibility. *Educational Review, 38 (3)*.

EKLER

Ek 1. Uygulama İzin Belgesi



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/2934407
Konu: MİEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

10/10/2013

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
UŞAK

İlgili a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve
B.08.0.YBT.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı, (2012/13 sayılı Genelge)
b) Uşak Üniversitesi'nin 58066/81-545/913 sayılı yazıları.

İlgili (b) yazı ile müdürlüğümüzle bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir.
İlimiz merkezi ve ilçelerinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket
formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgili(a) genelge gereğince değerlendirilmesi
yapılmıştır. **Gönüllülük esasına dayalı olarak gözlem yapılacak sınıflardaki öğrenci
velilerinden yazılı izin belgesi alınması şartı ile okul idaresinin uygun gördüğü zaman**
araştırmada gözlem yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ömer BULUT
İl Millî Eğitim Müdürü

| ADI-SOYADI | UNVANI | Araştırma Konusu | Müracaat Tarih ve Sayısı |
|--------------------|-------------------------|---|--------------------------|
| Ahmed, Erkant İŞİK | Yüksek Lisans Öğrencisi | 60-66 aylık yaş grubunda ilkökull birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuma yazma becerilerini incelenmesi | 07/10/2012 2851947 |

| | |
|---------------------------|------------------|
| UŞAK ÜNİVERSİTESİ | İlgiliye Tebliği |
| SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ | 22.10.2013 |
| TARİH: 22.10.2013 | |
| Kayıt No: 1533 | |
| İsya No: 5906/81-545/913 | |

Güvenli Elektronik
İmza ile Aynısıdır
10.10.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalıdır.
Evrak teyidi için http://ekg.ceb.gov.tr adresinden 3550-0afa-3e36-a805-61b7 kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü - UŞAK
Kuruluş Mh. Enstitü C. Sk No:11
e-posta: iletisim@ueuh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: O.DERCI / Soru
Tic: (0276) 2233993 - 117
Faks: (0276) 2233963

Ek 2. Okuma Metinleri

1. Okuma Metni





Ayçiçeğini bir süre izleyerek geleceğimi düşündüm. “Ben de bu kadar büyüyecek miyim, geleceğim güneş kadar parlak olabilecek mi?” diye düşündüm. Bunları düşünürken kendime dedim ki “Bunu başarabilirsin. Bu ayçiçeği, sulanıp bakımı yapıldığı için bu kadar göz alıcı bir görünüşü oldu. Ben de iyi bir eğitimle geleceğimi güneş kadar parlak yapabilirim.” Ve güzel bir düşün sonuna geldim. Artık bana düşen azimle çalışıp başarmak.

Aynur BUBA

Bilim Çocuk



2. Okuma Metni



Serbest Okuma Metni

Keşke Her Gün Bayram Olsa!

Kıtlığın olduğu bir sene imiş. Hoca komşu köylerden birine gitmiş. Bakmış burada hiç yiyecek sıkıntısı yok. Yağlılar, tatlılar gırla gidiyor. Yiyecek içecek bol. Hoca'ya öyle bir sofraya hazırlamışlar ki padişahlara layık. Hoca hemen sofraya çökmüş. Yemiş, içmiş, karnını doyurmuş.





— Ohh, demiş. Yahu burası ne iyi köymüş! Bizim oralarda kuru ekmeği bile zor buluyoruz. Maşallah, sizin sofranızda kuş sütüne kadar her şey var.

Köylülerden biri Hoca'ya cevap vermiş.

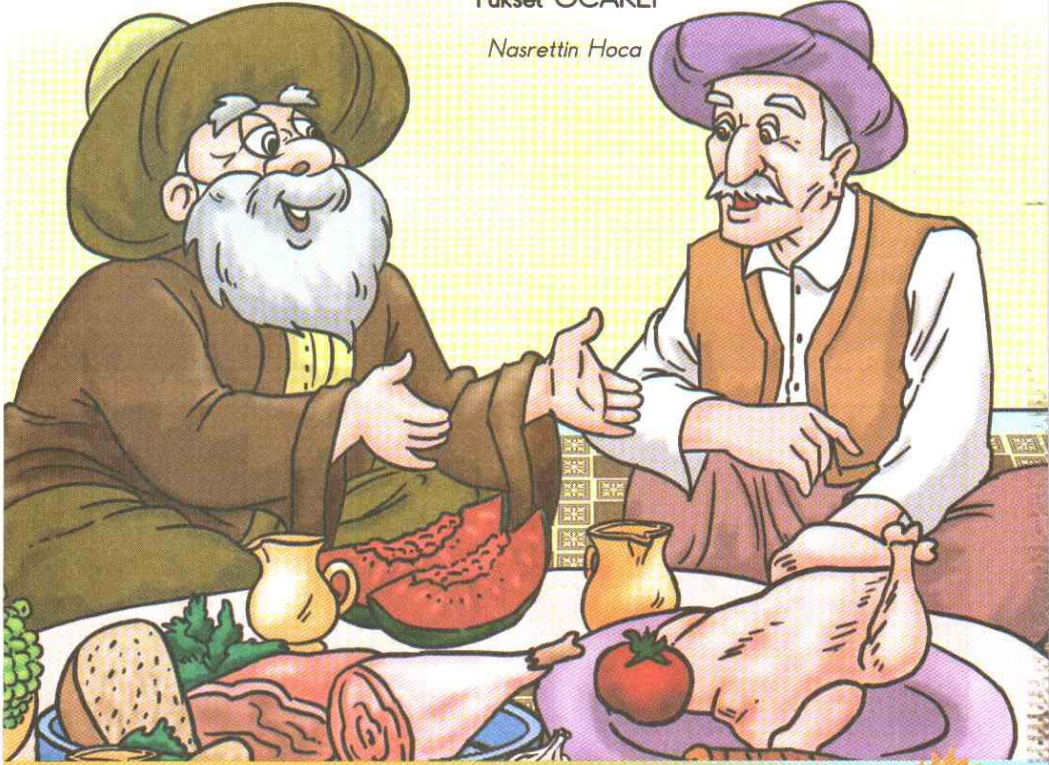
— Bu ne dalgınlık Hoca Efendi? Yoksa aklını mı kaçırdın? Bu gün bayram, bilmiyor musun? Bayram günü, eşe dosta, fakir fukaraya en iyi yiyecekler ikram edilir.

Hoca, bıyık altı gülerek:

— Ahh dostum, keşke her gün bayram olsa, demiş.

Yüksel OCAKLI

Nasrettin Hoca



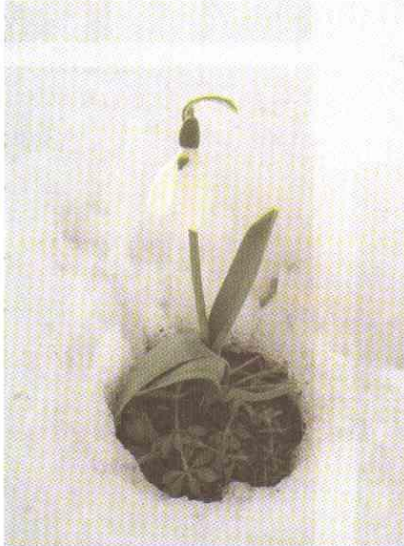
3. Okuma Metni



Kardelen

Nergisgillerden soğanlı bir bitkiyim. Kar, doğayı beyaz bir örtü gibi örttüğü zamanlarda çiçek açabilirim. Bu özelliğimden dolayı bana kardelen derler, sizler bana kar çiçeği de diyebilirsiniz.

Dünyanın birçok yerinde doğal olarak yetişebilirim. Sevginin, umudun ve dostluğun sembolüyüm. Anadolu'nun havasını, suyunu ve mevsimlerini severim.



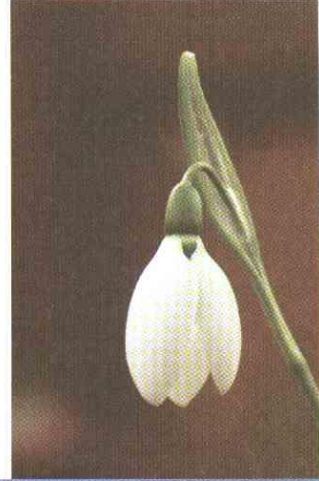


Genelde mart ve nisan aylarında çiçek açarım. Fakat güneşin kendini gösterdiği günlerde ocak ve şubat aylarında da çiçek açabilirim.

Yapraklarım ince uzun, çiçeklerim çan biçimindedir ve rengim kar gibidir, beyazdır. Bahçe veya çevre düzenleme çalışmalarında benden kolaylıkla faydalanılabilir. Şöyle ki yetiştirilmesi kolay bir bitkiyim. Sonbahar başlarında kuytu bir yere soğanlarımı ekin ve beni kendi hâlime bırakın, size yeşilin doğadaki en güzel örneklerinden birini sunayım.

www.ogm.gov.tr

(Düzenlenmiştir.)



Ek 3. Okuduğunu Anlama Soruları

“AYÇİÇEĞİ” METNİ SORULARI

1. Okuduğunuz hikayenin kahramanının düşünde başladığı **nedir**?
2. Hikayede geçen ayçiçeği **nasıl** büyük ve güzel olmuştur?
3. Hikayeye göre geleceğimizi **nasıl** güneş gibi parlak yapabiliriz?
4. Hikayenin kahramanı düşünde **hangi** çiçeği görmüştür?

“KEŞKE HERGÜN BAYRAM OLSA” METNİ SORULARI

1. Hoca **nereye** gitmiş?
2. Hoca metinde **kimle** konuşuyor?
3. Hikayeye göre bayram günü eşe dosta **ne** ikram edilir?
4. Hikayenin geçtiği yıl **ne** olmuş?

“KARDELEN” METNİ SORULARI

1. Kardelen çiçeklerine **nedен** bu isim verilmiştir?
2. Kardelen çiçeği **neyin** sembolü olmuştur?
3. Kardelenler **ne zaman** çiçek açarlar?
4. Kardelen çiçeklerinin görünüşü **nasıldır**?

Ek 4. Yazma Metinleri

1.Yazma Metni

Bir zamanlar bir kadın ile oğlu varmış. Bu oğlan bütün gün ağacın yanında oturup geleni geçeni seyredermiş. Oğlan yirmi yaşına geldiği halde başında bir tel saç çıkmamış. Bu yüzden adına Keloğlan derlermiş. Keloğlan'ın annesi her zaman şöyle dermiş:

-Senin bu halin ne olacak? Ben yaşlı, güçsüz, hasta bir kadını. Çalışmazsan nasıl yaşayacaksın?

2.Yazma Metni

Dünya gün geçtikçe kirlenmekteydi. Bunu gören bilginler Toprak Adam'ı görevlendirdiler. Toprak Adam şehirde dolaşmaya başladı. Kağıtlar, poşetler, şişeler, çöpler çevreye saçılmıştı. Toprak Adam çöp bidonuna,
-İnsanlar bunu niye yapıyor? diye sordu.

3.Yazma Metni

Bir gün karınca dereye düşmüş. Kurtulmaya çalışıyormuş. Onu gören bir güvercin karıncaya acımış. Gagasıyla bir çöp uzatıp onu kurtarmış. Öğle vakti ormanda bir avcı geziyormuş. Güvercini görünce onu vurmaya kalkmış. Tam o sırada karınca, avcının ayağını ısırılmış. Avcı, tüfeği elinden düşürmüştü. Karınca güvercini kurtarmış.

Ek 5. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

| | Tamamen Yeterli (3) | Orta Düzeyde Yeterli (2) | Hiç Yeterli Değil (1) |
|---|---|--|---|
| Eğim | Harfler yaklaşık 60-70 derecelik bir eğimle metin boyunca düzgün ve sağa yatık olarak yazılmıştır. () | Harfler ölçülere uygun olmasa da sağa yatık olarak yazılmış ve bu yatıklık metin boyunca kısmen devam etmektedir. () | Harflerin eğimi oldukça düzensiz, eğimin yönü tutarsızlık göstermektedir. Dik, sola ve /veya sağa yatık harfler bir arada görülmektedir. () |
| Boşluk | Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluk uygun ve metin boyunca tutarlı bir şekilde devam etmektedir. () | Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklarda bazı tutarsızlıklar vardır. Boşluklar metnin tamamında tutarlı değildir. () | Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar uygun olmayıp, metnin tamamında tutarsızlık görülmektedir. () |
| Ebat | Harfler rahatça okunacak büyüklükte ve bu büyüklük metnin tamamında tutarlıdır. Büyük küçük harf oranı tamamen uygundur. () | Harflerinin ebatları normalden büyük ya da küçük olmasına rağmen tutarlıdır. Büyük küçük harf oranında da bazı tutarsızlıklar vardır. () | Harflerin ebatları düzensizdir. Metnin genelinde büyük küçük harf oranlarında tutarsızlık görülmektedir. () |
| Biçim | Harfler kurallarına uygun olarak yazılmıştır. Başlama ve bitiş yerleri uygun ve doğru şekilde yapılmıştır. Alt ve üst uzantılar ile gövde kısımları orantılıdır. Harf birleştirmeleri oldukça düzgündür. () | Harflerin başlama ve bitiş yerlerinde, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarında bazı yanlışlıklar yapılmıştır. Harf birleştirmeleri kısmen düzgündür. () | Harflerin yazılışları, alt ve üst uzantıları ile gövde kısımlarının, başlama ve bitiş yerleri hatalıdır. Harf birleştirmeleri de nerdeyse hiç düzgün değildir. () |
| Çizgi Takibi | Satır çizgisi oldukça düzgün takip edilmiş, satır çizgisinden sapma, üste veya alta çıkma ve satır sonunda çizgiden taşma yapılmamıştır. () | Satır çizgisinin takibinde bazen sıkıntılar görülmektedir. Kısmen alta veya üste sapsmalarla birlikte satır sonu taşmaları da görülebilmektedir. () | Satır çizgisi takibi oldukça yetersizdir. Alta veya üste sapsmalar sürekli görülmekte, satır sonu taşmaları da oldukça fazla yapılmaktadır. () |
| Toplam Okunaklılık Puanı: | | | |
| () Okunaklı(11.8-15) ()Orta Düzeyde Okunaklı (8.4-11.7) ()Okunaklı Değil (5 – 8.3) | | | |